

Artículo de reflexión

Recibido: 12-04-2025 - Aceptado: 24-04-2026 - Publicado: 30-04-2026

Naturaleza infraordinaria e infancia: la escuela en la posible educación ambiental menor

Alessandra Neiss ¹
Adilson Cristiano Habowski ²
Luci Mary Duso Pacheco ³

Resumen:

Este texto forma parte de un estudio más amplio, vinculado a una disertación de Maestría en Educación desarrollada en el PPGE-DU/URI – FW. Tiene como temática las infancias, la naturaleza infraordinaria, la escuela y sus posibles educaciones ambientales menores, y tiene como objetivo reflexionar, a partir de una revisión bibliográfica, sobre estas relaciones, proponiendo la construcción de posibilidades de educaciones ambientales menores más sensibles a las experiencias cotidianas de los niños y a sus formas singulares de relacionarse con la naturaleza. Los niños poseen una relación con el mundo que es infraordinaria, siendo atraídos por aquello que parece trivial a los ojos adultos. Estas interacciones menores constituyen su modo de estar en el mundo, su modo de aprender y de conectarse con el ambiente. Para sostener estos argumentos, comenzamos el texto problematizando la Educación Ambiental. A continuación, abordamos la escuela en las posibles educaciones ambientales menores, las infancias y lo infraordinario. La idea de lo infraordinario, inspirada en Georges Perec, va en

-
- 1 Mestranda en Educación por la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, Brasil (en curso). Docente de la red estadual de enseñanza de Santa Catarina, Brasil; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3746-1144>, email: neissalessandra@gmail.com
 - 2 Posdoctorando en el Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade La Salle, Brasil (en curso). Docente del curso de Pedagogía y profesor/investigador del Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, Brasil; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5378-7981>, email: adilsonhabowski@hotmail.com
 - 3 Doctora en Educación por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, Brasil. Docente y coordinadora del Programa de Posgrado en Educación (PPGEDU – Maestría y Doctorado) de la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, Brasil; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8585-8246>, email: luci@uri.edu.br

contrasentido de lo extraordinario y se orienta hacia la naturaleza cotidiana. Aunque comunes y frecuentemente ignoradas, estas sutilezas cotidianas son fundamentales para la comprensión de la vida y de la experiencia humana. Así, este estudio propone repensar la educación ambiental en las escuelas a través de experiencias sensibles y cotidianas con los niños, valorando pequeños gestos, descubrimientos del día a día y la construcción de relaciones más integradas y afectivas con la naturaleza, en contraposición a las lógicas hegemónicas y estandarizadoras que orientan gran parte de las prácticas educativas.

Palabras clave. *infancias; escuela; naturaleza; infraordinario; educaciones ambientales menores; experiencia sensible.*

Infraordinary nature and childhood: the school in possible minor environmental education

Abstract:

This text is part of a broader study linked to a Master's dissertation in Education developed within the PPGEDU/URI – FW. It addresses the themes of childhoods, the infraordinary, the school, and its possible “minor” environmental educations, aiming to reflect—based on a bibliographic review—on these relationships, and to propose the construction of possibilities for “minor” environmental educations that are more sensitive to children's everyday experiences and to their singular ways of relating to nature. Children have a relationship with the world that is infraordinary, being drawn to what appears trivial to adult eyes. These minor interactions constitute their way of being in the world, their way of learning, and of connecting with the environment. To support these arguments, the text begins by problematizing Environmental Education. It then addresses the school within the scope of possible “minor” environmental educations, as well as childhoods and the infraordinary. The idea of the infraordinary, inspired by Georges Perec, runs counter to the extraordinary and turns toward everyday nature. Although common and often overlooked, these everyday subtleties are fundamental to understanding life and human experience. Thus, this study proposes rethinking environmental education in schools through sensitive, everyday experiences with children, valuing small gestures, daily discoveries, and the construction of more integrated and affective relationships with nature, in contrast to the hegemonic and standardizing logics that guide much of educational practice.

Keywords: childhoods; school; nature; infra-ordinary; minor environmental educations; sensitive experience.

Natureza infraordinária e infâncias: a escola nas possíveis educações ambientais menores

Resumo

Este texto integra um estudo mais amplo, vinculado a uma dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida no PPGEDU/URI – FW. Tem como temática as infâncias, a natureza infraordinária, a escola e suas possíveis educações ambientais menores, e objetiva refletir, a partir de uma revisão bibliográfica, sobre essas relações, propondo a construção de possibilidades de educações ambientais menores mais sensíveis às experiências cotidianas das crianças e às suas formas singulares de se relacionar com a natureza. As crianças possuem uma relação com o mundo que é infraordinária, sendo atraídas pelo que parece trivial aos olhos adultos. Essas interações menores constituem o seu modo de estar no mundo, seu modo de aprender e de se conectar com o ambiente. Para sustentar esses argumentos, começamos o texto problematizando a Educação Ambiental. Na sequência, tratamos da escola nas possíveis educações ambientais menores, as infâncias e o infraordinário. A ideia de infraordinário, inspirada em Georges Perec, caminha na contramão do extraordinário e se direciona para a natureza cotidiana. Embora comuns e frequentemente ignoradas, essas sutilezas cotidianas são fundamentais para a compreensão da vida e da experiência humana. Assim, este estudo propõe repensar a educação ambiental nas escolas por meio de experiências sensíveis e cotidianas com as crianças, valorizando pequenos gestos, descobertas do dia a dia e a construção de relações mais integradas e afetivas com a natureza, em contraposição às lógicas hegemônicas e padronizadoras que orientam grande parte das práticas educativas.

Palavras-chave: *infâncias; escola; natureza; infraordinário; educações ambientais menores; experiência sensível.*

Consideraciones iniciales

La crisis ambiental se ha convertido en un tema central en nuestras vidas, reflejado en anuncios, informes sobre desastres naturales y campañas en internet que nos alientan a cuidar el medio ambiente (Vieira y Henning, 2013). Los temas ambientales se discuten en escuelas y hogares, promoviendo reflexiones sobre el futuro y las prácticas de cuidado del planeta. Los medios de comunicación juegan un papel clave en la configuración de los discursos ambientales, influyendo en nuestras percepciones y acciones con respecto a la preservación. Al transformar estos temas en espectáculo, los medios de comunicación crean una red interconectada de discursos sobre Educación Ambiental, actuando como una forma de pedagogía cultural que busca normalizar las prácticas individuales ecológicamente correctas (Vieira y Henning, 2013).

Por regla general, la Educación Ambiental para niños se basa en prácticas pedagógicas que promueven hábitos de preservación del planeta (Henning, 2017). Henning y Silva (2018) defienden la necesidad de cuestionar algunas concepciones predominantes sobre la Educación Ambiental, a menudo vista como la única solución a los problemas ambientales. Proponen la perspectiva de la disidencia, que permite la creación de espacios que impugnan visiones universalizantes. Esta divergencia teórica y política puede generar nuevos enfoques y posibilidades para la Educación Ambiental.

Se trata de entender la Educación Ambiental de manera diferente, evitando la transferencia de la responsabilidad de la degradación del planeta a los individuos, que se sienten obligados a cuidar del mundo. Al cuestionar estas verdades contemporáneas, surge la posibilidad de resistencia y nuevas formas de abordar las problemáticas ambientales (Henning, 2019). Se trata de un compromiso político y ético que invita a la reflexión sobre las narrativas que hoy dan forma a la Educación Ambiental. A través de pequeñas acciones cotidianas, buscamos cultivar un ojo crítico y cuestionar cómo nos llevan a posicionarnos en defensa del planeta, muchas veces motivados por la culpa o la angustia ante su degradación (Oliveira, 2022).

La propuesta es resistir a la homogeneización de la Educación Ambiental, creando nuevas conexiones que vayan más allá de la normalización de este campo. Esto implica desafiar las verdades establecidas, explorar trayectorias singulares y experimentar con posibilidades inciertas. Se trata de pensar en formas alternativas de relacionarse con la vida y el planeta, promoviendo una educación ambiental no hegemónica que considere las educaciones menores. Si bien reconocemos la importancia de los pilares de sostenibilidad en los arreglos institucionales para proteger las prácticas ambientales, abogamos por romper con los modelos económicos occidentales y coloniales que no

cuestionan los patrones de consumo. Estas iniciativas, centradas en la “certificación verde”, a menudo no abordan las estructuras de poder subyacentes y los problemas ambientales (Melo y Barzano, 2023).

En el primer apartado, abordamos la problematización de la educación ambiental, con aportes de varios autores, como Henning (2019), Melo y Barzano (2023) y Mutz, Henning y Garré (2017). En la segunda sección, a través de las reflexiones de Gallo (2002), Oliveira (2022), Perec (2013) y otros, exploramos la posible educación ambiental menor en la escuela, esbozando la naturaleza infraordinaria y las infancias, con el objetivo de abrir el camino para nuevas posibilidades de educación ambiental para experimentar la naturaleza y que desafíen los enfoques hegemónicos tradicionales. Finalmente, en las consideraciones finales, presentamos una síntesis de este estudio, proponiendo la integración de la escuela y la infancia en la posible educación ambiental menor desde la perspectiva de la naturaleza infraordinaria.

Problematizaciones en torno a la Educación Ambiental

Hay muchos especialistas, como biólogos, científicos, investigadores, maestros, médicos y ecólogos, que discuten el campo ambiental y proponen formas de mitigar los impactos negativos en el planeta. Al mismo tiempo, existe un creciente temor a la degradación ambiental atribuida a las acciones humanas. Esto da como resultado una compleja red discursiva que organiza la Educación Ambiental, compuesta por conceptos, ideologías y verdades aceptadas que dan forma a conocimientos, identidades y comportamientos.

La Educación Ambiental surgió a finales de la década de 1960 en respuesta a los importantes cambios ambientales, lo que llevó a la creciente necesidad de protección del medio ambiente. Esta preocupación se extendió, lo que resultó en la incorporación de la Educación Ambiental en los currículos escolares (Henning, 2019). Hasta finales de la década de 1980 predominaron los enfoques naturalistas, que tenían una perspectiva reduccionista al asociar el medio ambiente solo con la naturaleza. En la década siguiente, nuevos enfoques comenzaron a considerar la dimensión política de la Educación Ambiental, con la aparición de documentos que destacaron su carácter interdisciplinario y el concepto de desarrollo sostenible. Con el tiempo, la Educación Ambiental fue gradualmente eclipsada en los documentos nacionales de Brasil, mientras que los discursos sobre el desarrollo sostenible se volvieron más prominentes. En este escenario, se estableció una gubernamentalidad que conformó nuevas subjetividades, creando sujetos “verdes” orientados a prevenir desastres ambientales (Henning, 2019).

En este sentido, el concepto de desarrollo sostenible comenzó a fortalecerse en la década de 1970, en medio de conferencias y debates internacionales sobre la degradación ambiental, la escasez de recursos naturales, el cambio climático, la contaminación y la relación entre la conservación y la economía global. Estas reuniones reflejaron una creciente preocupación por el impacto de las actividades humanas en el planeta (Melo y Barzano, 2023). Sin embargo, fue en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, ECO-92, en 1992, cuando el tema cobró una nueva relevancia mundial. El ECO-92 dio como resultado la Agenda 21, que se convirtió en un hito para el compromiso internacional con el desarrollo sostenible, promoviendo la articulación entre países y organizaciones civiles para adoptar políticas públicas orientadas a la sostenibilidad a diversas escalas.

Las directrices ECO-92 abordaron la necesidad urgente de mitigar el cambio climático derivado de la quema de combustibles fósiles, erradicar la pobreza, reducir el consumo excesivo y promover una mayor conciencia ambiental. A partir de estos lineamientos, surgió la expectativa de que la educación, tanto formal como informal, desempeñaría un papel clave en la promoción de prácticas sostenibles y la construcción de una conciencia ambiental que equilibrara las necesidades de las generaciones actuales y futuras (Melo y Barzano, 2023). Así, el dispositivo de sostenibilidad establece formas de vida más sostenibles, promoviendo principios que generan individuos conscientes y responsables del cuidado del medio ambiente (Guimarães; Códigos, 2014; Lima, 2003). En este sentido, el desarrollo sostenible se entiende como un proceso interconectado que requiere la integración de factores culturales, biológicos, políticos, éticos y económicos. Estos elementos son esenciales para repensar y reformular el funcionamiento de la sociedad industrializada, apuntando a una convivencia más armónica entre el progreso humano y la preservación de los recursos naturales del planeta (Melo y Barzano, 2023).

Veinte años después de ECO-92, la Conferencia RIO+20 ha producido varios documentos para promover la gestión sostenible del desarrollo global, incluyendo la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, la Carta de la Tierra y la actualización de la Agenda 21 (Melo y Barzano, 2023). A pesar de sus ambiciosas propuestas, la noción de desarrollo sostenible ha sido progresivamente cooptada por la lógica neoliberal, generando tensiones y contradicciones. Si bien las conferencias posteriores continúan enfatizando la importancia de la transición ecológica, a menudo combinan este discurso con imperativos económicos como el crecimiento constante, la privatización de los bienes comunes y la desregulación. Esta convergencia entre economía y ecología ha creado una narrativa en la que el cuidado del medio ambiente

está alineado con los principios del mercado, lo que resulta en una paradoja: al mismo tiempo que reclaman cambios urgentes para preservar el planeta, las soluciones propuestas refuerzan las estructuras neoliberales, dificultando el equilibrio entre la sostenibilidad y el mercado.

Según Burger (1994) y Melo y Barzano (2023), el “desarrollo sostenible” abarca dos dimensiones: la primera, ética y política, analiza la relación con el medio ambiente considerando aspectos como la etnia, la raza, el género y la clase; El segundo, técnico, se centra en la gestión de los recursos naturales dentro de la lógica del capital financiero global. En los últimos años, la perspectiva ética ha sido progresivamente eclipsada por la técnica. El concepto de desarrollo sostenible fue cooptado por la hegemonía capitalista y el neoliberalismo, funcionando como un paradigma impuesto por el Norte Global a los países periféricos. Esta idea está moldeada por los intereses que perpetúan las desigualdades sistémicas y estructurales, haciendo del concepto de sustento socioambiental un cliché, repetido sin sentido real para promover transformaciones (Melo y Barzano, 2023).

De esta manera, la interacción con esta concepción de la sostenibilidad se da a diario, ya sea al leer un periódico o una revista, ver la televisión, hablar con amigos o viajar, ir a trabajar (Sampaio & Wortmann, 2014). El dispositivo de sostenibilidad funciona en las escuelas, promoviendo la formación de individuos verdes en diversos contextos. En esta dinámica, es importante destacar el efecto significativo de los medios de comunicación, que juegan un papel vital en la constitución de los sujetos contemporáneos, orientándolos sobre cómo ser e integrarse en la cultura (Sampaio y Wortmann, 2014).

A pesar de la falta de consenso en sus definiciones, los conceptos de sostenibilidad y desarrollo están conectados con la idea del sujeto ecológico, que influye en las políticas ambientales. De acuerdo con Carvalho (2016), este sujeto se asocia a un estilo de vida moldeado por discursos que emergen de las relaciones de poder hegemónicas, muchas veces ignorando las perspectivas ambientales de los grupos minoritarios y la comprensión de las opresiones que estructuran nuestras relaciones ecológicas (Melo y Barzano, 2023). Inocêncio y Carvalho (2021) afirman que el sujeto ecológico se manifiesta como un fenómeno histórico y, como efecto discursivo-aconteciente, puede actuar de acuerdo con normas estandarizadas y una agenda verde. En este escenario, el tema suele universalizarse, reflejando una perspectiva occidental centrada, eurocéntrica o americana, que se preocupa por los temas medioambientales siempre y cuando no

perturben su zona de confort acumulada o su comportamiento consumista (Melo y Barzano, 2023).

Es importante destacar que la crisis ambiental y humanitaria, que se presenta como un futuro de escasez y calamidad, no es causada por los pueblos indígenas e indígenas. Es un problema generado en la Modernidad, por la acumulación primitiva de capital, por el mercantilismo y por la marginación de los pueblos no blancos, factores que surgieron en el siglo XVI, durante la expansión europea y la colonización de nuevas tierras. Si bien la década de 1970 se ha establecido como un hito en la trayectoria de la crisis ecológica, debido a la creciente percepción de agotamiento de los recursos en las sociedades industrializadas y de consumo, es importante reconocer que la crisis ecológica y la crisis del sujeto ambiental no deben atribuirse a estos pueblos (Krenak, 2020; Quijano, 2019; Ballestrin, 2017; Melo y Barzano, 2023).

La invención de América marcó el inicio de formas eurocéntricas de dominación y clasificación de la naturaleza. El proceso de modernidad/colonialidad ha traído profundas transformaciones en la percepción de los entornos, los animales, las plantas y otros seres vivos, organizando la vida biológica a partir de su utilidad económica (Melo y Barzano, 2023). Keith Thomas (2010), en su obra “El hombre y el mundo natural: cambios de actitud hacia las plantas y los animales (1500-1800)”, sostiene que el fortalecimiento de la supremacía humana se consolidó a través de una visión teleológica del mundo, que se caracteriza por el sometimiento de los entornos y la jerarquización y desvalorización de otras formas de vida. Además de la influencia de la religión, el surgimiento de la economía monetaria y la propiedad llevó a la explotación del medio ambiente (Melo y Barzano, 2023).

Autores como Moore (2013, 2022) y Haraway (2016) introducen el concepto de Capitaloceno, que atribuye la crisis ambiental no a acciones humanas generales, sino a un sistema económico específico: el capitalismo. Este sistema, impulsado por la ganancia, el crecimiento continuo y la explotación de los recursos naturales, es responsable de la degradación ecológica. El Capitaloceno destaca que el problema central radica en la lógica económica que prioriza el capital sobre otras formas de vida, ofreciendo una perspectiva epistémica y política que amplía la comprensión de la crisis ecológica en sus dimensiones históricas y ontológicas. En lugar de centrarse en el ser humano (Antropoceno), el Capitaloceno enfatiza el Capital como una relación social y analiza las formas históricas de apropiación de la naturaleza, enfatizando el diseño histórico y la organización social que han dado forma a las transformaciones ambientales a lo largo del tiempo. El concepto de Capitaloceno, por lo tanto, destaca al capitalismo como la fuerza principal detrás de la crisis ambiental, lo que permite una crítica más profunda de las estructuras

sociales, económicas y políticas que lo producen y perpetúan. Para mitigar los impactos ambientales, la transformación requerida va más allá del cambio en el comportamiento humano, lo que requiere una remodelación radical de las relaciones económicas y de poder (Moore, 2013, 2022; Haraway, 2016).

La concepción moderna de las instituciones financieras imperialistas, que surgió con la concepción de América Latina como el rostro subordinado del Norte global, ha fomentado la mercantilización del dinero y la explotación de diversos ecosistemas. Esto ocurre en un contexto de desconocimiento del apoyo y reconocimiento de los pueblos originarios e indígenas (Melo; Barzano, 2023). Importantes proyectos coloniales emplearon estrategias de dominación para asegurar ganancias, expropiando recursos de la naturaleza, las comunidades tradicionales y las clases populares, impactando entornos que podrían haberse preservado con intervenciones menos autoritarias y menos orientadas a la ganancia (Melo y Barzano, 2023).

Inspirada en autores del ámbito decolonial, como Krenak (2019, 2020), la crítica de la colonialidad y la perspectiva decolonial en la educación ambiental pretenden romper con la idea de que el desarrollo, moldeado por procesos coloniales e imperialistas, conduce inevitablemente a todos los pueblos a una civilización uniforme y progresista -generalmente asociada a valores blancos y opresores- que explota los entornos para su propio beneficio. El pensamiento decolonial, en este contexto, defiende la resistencia frente a proyectos de control económico, ecológico y subjetivo, que descalifican a los saberes y a las poblaciones fuera del eje euroamericano, que representa el pensamiento dominante. Este movimiento busca recuperar las memorias socioambientales e históricas, promoviendo la valorización de los saberes y territorios -geográficos, estéticos, éticos, políticos y subjetivos- de manera no jerárquica, evitando la marginación y subordinación de los pueblos y lugares (Melo y Barzano, 2023).

Desde esta perspectiva, vivimos inmersos en discursos que nos confieren significados a nuestro alrededor, formando verdades que reflejan un tiempo concreto. Las enseñanzas educativas sobre el medio ambiente a menudo se limitan a temas específicos, como la preservación del agua y las iniciativas de “reverdecimiento”, evidenciadas en los medios de comunicación y en las prácticas pedagógicas en las escuelas. El enfoque predominante de la educación ambiental suele ser ingenuo y simplista, limitándose a los contenidos de los libros de texto y manuales y a un discurso oficial que lo reduce a una mera herramienta pedagógica. Esta mirada se centra en prácticas como el reciclaje y las celebraciones de fechas conmemorativas, desconociendo

los saberes de los pueblos originarios y la importancia del intercambio de conocimientos. Al priorizar una perspectiva científicista, este enfoque ignora la interconexión entre la naturaleza y la economía, estableciendo una jerarquía entre diferentes visiones del mundo y ofuscando el valor intrínseco de la naturaleza (Melo y Barzano, 2023).

Las actitudes consideradas conscientes en relación con el medio ambiente hacen que las personas se comporten de acuerdo con las expectativas sociales, adoptando prácticas como el ahorro de agua y energía, el reciclaje y la preservación del planeta. Así, todo se mueve, pero parece que todo permanece inalterable, dando como resultado una subjetividad petrificada (Marques; Teixeira; Dias, 2018). Se observa que la educación ambiental en las escuelas suele manifestarse a través de agendas y discursos predefinidos que estandarizan comportamientos, prácticas y valores ambientales. En palabras de Melo y Barzano (2023, p. 5),

Los currículos y otras representaciones ecológicas, en la ficcionalización (invención) de la educación ambiental, crean las narrativas e identidades de estos sujetos desencadenantes de maneras ecológicamente aceptadas, pero ingenuas y centradas en el desempeño individual de cada persona: ser eficiente en la gestión o planificación (con un enfoque productivista y desarrollista en la gestión de los recursos ambientales) o, incluso, plantar árboles en fechas festivas, Disfrazarse de indígenas, reutilizar materiales, ahorrar energía, agua, reciclar orgánicos, consumir productos de la agenda verde, biodegradable o sostenible y reproducir discursos mediáticos -con poco o ningún enfrentamiento político- sobre lo bueno que es ser natural, lo bueno que es ser agro, lo bueno que es ser tech, pop, etc.

Los autores señalan que estas prácticas ocultan la creciente industrialización, el uso excesivo de combustibles fósiles y fuentes de energía contaminantes, además de la explotación desenfrenada de commodities y la expansión del agronegocio, caracterizado por los monocultivos, la aplicación masiva de plaguicidas y la apropiación de tierras de las comunidades tradicionales e indígenas. También denuncian el racismo estructural, la explotación del trabajo de las mujeres y los niños, el genocidio de los pueblos indígenas, la necropolítica dirigida contra las poblaciones negras y pobres, la destrucción de América Latina y la búsqueda incesante de ganancias que perpetúa las desigualdades sociales (Melo y Barzano, 2023).

Estas iniciativas se llevan a cabo desde una perspectiva no ecosófica y abisal, que intensifica las desigualdades, descontextualiza las realidades locales y se alinea con las soluciones económicas hegemónicas a los pro-

blemas ecológicos (Melo y Barzano, 2023). Estas prácticas replican modelos impuestos por las grandes corporaciones o por la educación ambiental hegemónica, guiados por el discurso del desarrollo sostenible impulsado por el capitalismo y el neoliberalismo, alejado del conocimiento local y mantenido por la tradición escolar. En este sentido, si bien la “escena verde” se presenta como un enfoque inter y transdisciplinario, en un currículo colonizado termina fragmentando, compartimentando y alienando diversos saberes ambientales (Melo y Barzano, 2023).

Nos reunimos en línea con la propuesta de Melo y Barzano (2023), que indica que la superación de la educación ambiental alienante y de las tecnologías de subjetivación y dominación a través del ejercicio de una educación ambiental menor, es decir, más autónoma y plural. Estas prácticas, al distanciarse de los protocolos de la macropolítica y no someterse a lineamientos y documentos oficiales, como currículos, normas, códigos, leyes y preceptos que tienden a estandarizar y masificar comportamientos, se convierten en un espacio que resalta, de manera político-poética, las singularidades de la militancia. Así, esta minoría se entrelaza con la perspectiva de descolonizar el pensamiento y revelar las acciones micropolíticas que (re)existen (Melo y Barzano, 2023).

El cuidado del medio ambiente es de gran importancia y trasciende la preservación de las vidas que conviven en él. Las diversas especies, ya sean corpóreas o incorpóreas, están interconectadas y no pueden entenderse aisladas. Este movimiento abarca las relaciones que establecemos con nosotros mismos, con las plantas, con los demás, con los animales y con el entorno que nos rodea. Además, integra el tejido social en su totalidad, rompiendo la dicotomía entre la naturaleza y el ser humano. Al trascender la naturaleza, el sujeto se distancia de ella, buscando comprenderla objetivamente, manipularla y controlarla para sus propios intereses. Este enfoque trascendental generó dualidades en las acciones y los pensamientos (Rezende; Tristão, 2021).

Reigota (2007) sostiene que, al analizar históricamente la sostenibilidad, existe una oposición al concepto de desarrollo sostenible y a la macropolítica, evidenciando la necesidad de reestructurar el sistema económico capitalista en sus dimensiones política, social, cultural y biológica. Esto implica promover la producción de conocimiento y adoptar principios ético-políticos en las prácticas sociales cotidianas. La sostenibilidad implica un ideal utópico y un conocimiento transdisciplinario contextualizado, promoviendo una biogeopolítica que priorice la ética y el cambio social, fomentando formas de vida menos

dañinas para el medio ambiente y relaciones económicas no utilitarias (Melo y Barzano, 2023). Así, el sujeto es visto como un ser en transformación, capaz de negociar sus propias políticas y agendas ambientales, rompiendo con las normas ecológicas establecidas (Inocêncio y Carvalho, 2021).

Sin embargo, el dispositivo de sostenibilidad no se limita solo a las reglas, normas, recomendaciones y prescripciones ambientales; también actúa a través de líneas de subjetivación y ruptura, que escapan de las otras líneas (Foucault, 1990). Este pensamiento nos incita a alejarnos de este dispositivo y a encontrar nuevos significados en la interacción entre imagen y palabra, con el objetivo de abrir nuevos horizontes y desarrollar enfoques alternativos a la educación ambiental. Se trata del reto de reexaminar la relación entre la educación y el medio ambiente, trascendiendo la noción de sostenibilidad. Esto es lo que trataremos de abordar en la siguiente sección.

Posible educación ambiental menor en la escuela: esbozo de la naturaleza infraordinaria y de la infancia

A partir de las comprensiones presentadas en el apartado anterior, nos vemos impulsados a reexaminar los consensos interdisciplinarios que envuelven a la Educación Ambiental en los documentos rectores de la educación, con el fin de buscar nuevos enfoques que desafíen los paradigmas dominantes. Así, el objetivo no es reposicionar la Educación Ambiental ni definir su lugar en el currículo, sino fomentar una crítica que cuestione las certezas (Henning, 2019).

La educación ambiental en Brasil se ha convertido en un componente interdisciplinario en los espacios escolares, apoyada en directrices, leyes y documentos que han introducido nuevos enfoques a los problemas ambientales. Entre estos hitos, se destacan los Parámetros Curriculares Nacionales, que enfatizan el tema transversal Medio Ambiente y Salud (Brasil, 1997), y la promulgación de la Ley 9.795/99, que instituyó la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999). En los últimos años, la relevancia de la Educación Ambiental ha disminuido en los documentos oficiales de Brasil, siendo cada vez más eclipsada por la discusión sobre el medio ambiente y la sostenibilidad en la Base Curricular Común Nacional (BNCC) (Brasil, 2017).

Las instituciones escolares han ido transformándose a lo largo del tiempo, de acuerdo con las necesidades emergentes en cada período. Ya a comienzos de la Era Industrial (1760–1840), eran vistas como meros “depósitos” de niños, con el fin de que los adultos pudieran trabajar y producir más. Con el paso del tiempo, sus funciones se fueron modificando, siendo poco a poco reconocidos sus aspectos pedagógicos y educativos.

Actualmente, la escuela se organiza con el propósito de acoger y educar a los niños. Sin embargo, según Danelon (2015), al buscar universalizar la formación de la infancia, la institución escolar pasa a producir y adoptar técnicas estandarizadas orientadas a la educación de todos. Es decir, además de instruir didácticamente, la escuela termina orientando comportamientos y conductas, mediante discursos, prácticas y mecanismos disciplinarios que van “adecuando” socialmente la infancia. La relación entre escuela e infancia constituye uno de los temas más desafiantes de la educación contemporánea. Las tensiones entre las formas institucionales de la escuela y las múltiples infancias evidencian disputas de sentido acerca de lo que significa ser niño, aprender y constituirse como sujeto.

La escuela separa a los niños según sus edades y niveles de aprendizaje y, muchas veces, los organiza en filas, funcionando dentro de una misma rutina, con horarios fijos y cronometrados para la realización de cada actividad, en espacios previamente definidos, con miradas atentas y vigilantes sobre los cuerpos infantiles. Aquello que escapa al patrón instituido tiende a ser reiteradamente clasificado como desorden, caos o indisciplina. En este contexto, la escuela se configura como un dispositivo de aprendizaje en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, cuando se organizan conforme a lo esperado, son continuamente movilizados en el proceso general de enseñanza (Foucault, 1991).

La institución escolar se organiza históricamente a partir de un proyecto disciplinario, de control de los cuerpos y de las mentes (Foucault, 1987). En este sentido, el niño es convocado a ajustarse a ritmos, normas y patrones de comportamiento que, muchas veces, desconsideran sus propios modos de aprender e interactuar. Como afirma Kramer (1995), la política educativa para la infancia en Brasil frecuentemente disfraza mecanismos de exclusión bajo discursos de cuidado y protección. Así, la escuela corre el riesgo de silenciar las voces infantiles, convirtiendo el espacio educativo en un espacio de adiestramiento.

Las prácticas escolares, muchas veces, operan con concepciones homogéneas de la infancia, oscureciendo experiencias singulares y los diversos modos de vivir la infancia en contextos culturales distintos (Sarmiento, 2003; Corsaro, 2011). De manera problemática, la escuela tiende a imponer al niño una identidad preformateada —“alumno”— que puede entrar en conflicto con los lenguajes infantiles, la ludicidad y las formas propias de producción cultural (Kramer, 1995).

Problematizar la relación entre escuela e infancias es reconocer que no existe una única infancia, sino múltiples formas de vivir este tiempo de la vida, atravesadas por clase, género, etnia y territorio. La escuela, en lugar de homogeneizar, necesita asumir la infancia como un lugar de alteridad, garantizando el derecho a la diferencia, al juego y a la producción cultural propia de los niños. Más que preparar para el futuro, debe afirmar la infancia como un presente pleno de sentido y potencia.

Si desplazamos el foco de la tentativa de conformar a los niños a las expectativas adultocéntricas y al ideal normativo de sujeto orientado a la construcción de una sociedad previamente delineada, se hace posible problematizar la inercia escolar de la repetición. En este movimiento, se abren condiciones para la constitución de espacios educativos marcados por encuentros, experiencias y acontecimientos no previstos, en los cuales lo inusitado y lo sorprendente asumen centralidad en el proceso educativo.

Nos guía el deseo de una educación más reducida, que valore la potencia creativa y la escucha atenta de las infancias, buscando nuevas formas de conectarse con el mundo y de promover otras posibilidades de educación ambiental. En este movimiento, al distanciarnos de las estructuras instituidas, buscamos abrir el camino a las educaciones menores (Gallo, 2002), que no siguen manuales, ni se guían por prescripciones ni persiguen objetivos fijos, sino que se construyen en el encuentro, la experimentación y la fluidez de las relaciones educativas.

Según Ailton Krenak (2020), la idea de que la vida necesita tener una función o utilidad es una construcción ficticia. Para el autor, vivir no se reduce a la producción de algo útil: la vida se manifiesta como experiencia, disfrute y movimiento —como una danza. En una imagen poética, puede compararse con el árbol que cubre la fachada de un banco, simbolizando también la resistencia que insiste en existir incluso cuando “pasa el ganado”. Precisamente por no poder medirse ni cuantificarse, la vida no encaja en la lógica de la utilidad. En este sentido, aquello que escapa a esta lógica abre espacio para pensar la vida como una forma de educación menor.

Impulsada por la fuerza y la resistencia de aquellos históricamente menos favorecidos, la noción de educación ambiental menor dialoga con el concepto de literatura menor, formulado por Gilles Deleuze y Félix Guattari (1977), además de aproximarse a la propuesta de educación menor desarrollada por Silvio Gallo (2002).

Así como ocurre con la literatura menor, la propuesta de educación menor también se estructura a partir de tres rasgos principales: la desterritorialización, su dimensión política y el carácter colectivo asumido en las prácticas educativas (Gallo, 2002; 2016). Estas perspectivas destacan prácticas

educativas que emergen desde los márgenes, valorizando experiencias, resistencias y formas alternativas de producción de conocimiento.

Una educación menor implica desterritorialización y rompe con la visión dominante del mundo, desafiando sus normas, preceptos y el *statu quo*. Valora las voces político-discursivas marginadas y reconoce los ensamblajes colectivos que legitiman el conocimiento de grupos históricamente invisibilizados. En el contexto de la educación ambiental menor, no se trata de abandonar las leyes o estrategias para la preservación y conservación del medio ambiente, ni de descuidar las prácticas y discusiones presentes en las escuelas. Lo que se busca es una reconfiguración que incluya la alteridad, involucrando a minorías como los pueblos indígenas, las comunidades tradicionales, los migrantes, las mujeres, entre otros. Además, se destaca la importancia de valorar la subjetividad, la poticidad en las relaciones y las pedagogías que emergen en contextos de resistencia y lucha. Estas prácticas ofrecen nuevas formas de existir e interactuar con la naturaleza y los espacios (Melo y Barzano, 2020, 2023).

A pesar de los intentos de control que la educación superior busca establecer, la resistencia a estas imposiciones sigue siendo posible, así como el escape de las normas establecidas. Es una ilusión creer que tenemos dominio sobre todos los aspectos. El aprendizaje trasciende cualquier forma de control (Gallo, 2002). Al admitir que el aprendizaje escapa al control total, abrimos posibilidades para cuestionar lo que ya está establecido y reimaginar los procesos pedagógicos.

Por lo tanto, la educación ambiental, cuando se aborda desde una perspectiva más amplia, no se limita a la racionalización económica de la vida. A partir de Krenak (2020), podemos entenderlo como una práctica anticolonial, anticientífica, antiantropocéntrica y antipatriarcal (Melo y Barzano, 2020, 2023). En lugar de basarse en visiones convencionales, este enfoque prioriza los saberes tradicionales, ancestrales, populares y resistentes de las comunidades, que elaboran lenguajes simbólicos y prácticas cotidianas que respetan los ecosistemas. Tal perspectiva desafía el discurso ecológico hegemónico, que tiende a idealizar un sujeto ecológico homogéneo y universal, alineado con normas ambientales que favorecen un único estilo de vida: el del desarrollo sostenible guiado por el capitalismo global (Melo y Barzano, 2020, 2023).

De esta manera, pensamos en una alternativa que no se limite a reglas o manuales rígidos y que no tengan como objetivo enseñar a los niños la forma correcta de interactuar con el entorno. Cuando pensamos en una educación

más pequeña, el aula se convierte en un espacio de producción del presente, un espacio de resistencia y de superación de las limitaciones impuestas por cualquier política educativa (Oliveira, 2022). La educación menor se revela en las pequeñas acciones de la vida cotidiana, y es precisamente en estos intersticios donde se manifiesta, abriendo el camino a nuevas posibilidades que rompen con cualquier forma de control.

La educación ambiental, desde una perspectiva más pequeña, tiene el potencial de superar la fragmentación del conocimiento ecológico y las visiones jerárquicas del mundo, que atribuyen diferentes valores ontológicos a las especies, las vidas y los cuerpos. Este potencial se amplifica cuando la educación ambiental abarca diversas discusiones sobre el medio ambiente y valora los conocimientos étnicos, sociales y culturales marginados.

Se trata de ejercer resistencia y crear diferencias a contrapelo de una mayor educación, meticulosamente planificada y estructurada. Este proceso requiere tiempo: tiempo para pensar en torno a las normas y principios que sustentan una mayor educación, tiempo para generar posibilidades de aprendizaje inventivas y tiempo para mantener la resistencia. En la educación infantil, cada gesto tiene un significado colectivo. Ninguna acción es aislada; todos influyen en el conjunto. En este contexto, la apuesta es por la multiplicidad, por redes de conexiones que se expanden y transforman. En lugar de establecer estándares a seguir o proporcionar respuestas prefabricadas, se valora la invención de nuevas interacciones y posibilidades.

Cultivar la delicadeza y la atención, despertar los sentidos para percibir las sutilezas de la naturaleza infraordinaria, valorar la lentitud como forma de aprendizaje, escuchar atentamente a los demás, cultivar el arte del encuentro, silenciar cuando sea necesario, practicar la paciencia y concederse tiempo y espacio para reflexionar y estar presente. Se trata de prácticas de conexión con el medio ambiente, que van más allá de la estructura masiva de la sostenibilidad que incorpora la idea de salvar el mundo, sino que indican una experiencia con la naturaleza que sobresale en las acciones más pequeñas de interacción con la naturaleza.

Georges Perec (1936-1982), escritor francés del siglo XX, introdujo el concepto de “infraordinario” en su obra, especialmente en el libro *L'Infra-ordinaire* y traducido al español como *Lo infraordinario* (2013). El término se refiere a aspectos de la vida cotidiana que, comunes y a menudo ignorados, son fundamentales para la comprensión de la vida y la experiencia humana. Perec (2013) propone que la observación atenta de lo banal puede revelar significados profundos y sutiles sobre la condición humana, argumentando que al centrarnos en los detalles aparentemente insignificantes, como el

entorno que nos rodea, las interacciones sociales y los objetos comunes, podemos desarrollar una nueva apreciación de la vida cotidiana. Esta comprensión se distancia de la búsqueda de acontecimientos extraordinarios y celebra la belleza de lo ordinario.

En el patio de la escuela, los niños interactúan con su entorno de maneras que pueden parecer triviales, pero están cargadas de significados. Cada juego, cada conversación y cada movimiento son expresiones de la vida cotidiana que, a primera vista, pueden parecer banales, pero que, bajo la lente de Perec (2013), son momentos de descubrimiento, de aprendizaje. La forma en que los niños organizan sus juegos, cómo crean mundos imaginarios a partir de objetos comunes, refleja lo infraordinario.

Para Perec (2013), la cotidianidad está llena de estas pequeñas cosas que, por estar tan presentes, pasan desapercibidas. Los niños, en cambio, son “protagonistas” en este mundo infraordinario, ya que viven estas pequeñas experiencias intensamente sin prisas, sin un propósito aparente que vaya más allá del momento presente. Cuando proponemos una articulación entre lo infraordinario y las infancias en la educación ambiental, estamos hablando de una pedagogía que reconoce la importancia de proporcionar a los niños momentos de inmersión en un mundo en el que se reconozcan y valoren las sutilezas de la naturaleza, sus ritmos, texturas y sonidos.

La educación superior, con sus horarios y planes de estudio fijos, a menudo impone un ritmo acelerado que borra esa dimensión de tiempo lento y contemplativo tan presente en las infancias. Pensamos que al recurrir a una educación ambiental más pequeña que reconozca lo infraordinario, se puede crear un espacio para que los niños cultiven el entorno que los rodea sin la prisa de realizar una tarea o lograr una meta predeterminada. Para los niños, el acto de observar una mariquita, tocar una hoja o escuchar el sonido de la lluvia ya es un evento extraordinario. No hay una agenda a seguir, ni un objetivo específico a alcanzar, lo que importa es la experiencia en sí misma.

Este “tiempo de los niños”, que es también el tiempo de la naturaleza, contrasta radicalmente con el mayor tiempo escolar, que suele organizarse a través de horarios y planes de estudio rígidos, marcados por horarios, actividades y metas a cumplir. Desde la perspectiva de lo infraordinario, la educación ambiental más pequeña podría alinearse con este ritmo más fluido y espontáneo, donde el proceso de aprendizaje se da de manera emergente, en consonancia con el tiempo de observación, escucha y tacto.

En este sentido, la escuela puede convertirse en un lugar de posibilidad para que el niño experimente la naturaleza como una extensión de su propia curiosidad y deseo de saber. En lugar de una educación ambiental que se centra en grandes problemas globales y soluciones complejas, proponemos un enfoque más íntimo, en el que los niños puedan conectar con las pequeñas expresiones de la vida que les rodea: las hormigas que construyen sus senderos, el sonido de las hojas arrastradas por el viento o la textura de una piedra que encontraron en el patio.

La naturaleza no es solo un “contenido” a ser estudiado, sino un espacio de convivencia y afecto, donde los niños tienen una relación directa con lo que les rodea. Este tipo de compromiso con el medio ambiente les permite experimentar la naturaleza como un conjunto de encuentros sensoriales -el olor de la tierra mojada, el calor del sol en su piel, el sonido de los pájaros a lo lejos- que van más allá de la comprensión conceptual y se arraigan en el cuerpo y las emociones. Pensamos que, al cultivar estas experiencias, la naturaleza no se percibe como un objeto lejano a proteger o estudiar, sino como un espacio vital con el que los niños tienen una relación de pertenencia. Lo extraordinario, en este contexto, como recordatorio de que el “valor” del medio ambiente no reside solo en sus grandiosas manifestaciones, sino también en sus detalles sutiles y cotidianos. Esto transforma la forma en que los niños se relacionan con el mundo, genera una forma de cuidado que surge de la convivencia y la percepción afectiva.

La escuela, por tanto, pensada como un espacio que alberga estas experiencias extraordinarias de la naturaleza, en lugar de limitarse a transmitir conocimientos sobre ella de forma abstracta, se convierte en un espacio que permite al niño tener una experiencia con la naturaleza de una forma agradable, respetuosa y plenamente integrada. Las aulas, los patios y los jardines se convierten en lugares de experiencia, donde la naturaleza es experimentada directa y continuamente por los niños, en sus pequeños y pequeños gestos.

Al transformar el espacio escolar en un lugar de encuentros poco frecuentes, permitimos que los niños reconozcan el entorno no como algo externo a ellos, sino como algo que forma parte de su propia existencia cotidiana. Esto desafía la idea de que la naturaleza es una entidad separada que debe ser explotada o conservada pasivamente. En cambio, la naturaleza se vive y se cohabita, generando una educación ambiental que es a la vez práctica y filosófica, afectiva y crítica.

Este encuentro entre la infancia y lo extraordinario también subvierte las narrativas hegemónicas que estructuran la educación ambiental con-

temporánea. Los niños, al interactuar con la naturaleza, pueden construir sus propias historias y significados en relación con la naturaleza, historias que no siempre se corresponden con las narrativas de los adultos. Esta subversión del discurso ambiental adulto, centrado en conceptos técnicos y soluciones prescriptivas, da paso a nuevas formas de pensar y hacer educación ambiental, donde el enfoque se centra menos en resolver problemas globales y más en inventar relaciones significativas con el entorno cotidiano.

Esta pedagogía infraordinable-sensible propone, por tanto, una nueva forma de pensar la educación ambiental, menos centrada en los grandes objetivos y resultados y más comprometida con el proceso, con el afecto y con la experiencia viva y encarnada de los niños en el mundo. Al valorar lo infraordinario, los niños desarrollan una nueva relación con la naturaleza y también pueden cuestionar las jerarquías y normas que gobiernan nuestra comprensión de lo que es importante y digno de atención.

Es a partir de esto que articulamos la noción de naturaleza infraordinaria para la Educación Ambiental en la escuela, sugiriendo la creación de espacios de respiración en el ambiente escolar. Pensamos esta posibilidad desde la articulación entre la naturaleza infraordinaria, la infancia y la escuela, constituyendo lo que llamamos la escuela y sus posibles educaciones ambientales menores.

Buscamos pensar en el cuidado del mundo en el que nos encontramos no por miedo a su pérdida, sino como una forma de promover un pensamiento crítico que desafíe las “verdades” establecidas en el ámbito de la Educación Ambiental. Esta reflexión pretende cuestionar los discursos y perspectivas que nos influyen día a día. La propuesta es abrir el camino a nuevas posibilidades de educación ambiental, que subvierten los enfoques hegemónicos tradicionales. Lejos de sugerir una gran revolución, se trata de crear pequeñas rupturas, sutiles pero persistentes, que resistan a los modelos dominantes y a los intentos de control, tanto de lo individual como de lo colectivo (Henning, 2019).

Nuestra propuesta no es romper con la racionalidad escolar, sino pensar en torno a otras posibilidades de experiencias que puedan surgir de las grietas de la escuela. Sin embargo, es importante reconocer que hay aspectos de los que no podemos escapar, como los horarios fijos de entrada, las clases, la salida y las meriendas. Estos elementos están fuera de nuestro control y que mantienen en funcionamiento la maquinaria escolar.

Consideraciones finales

Las formas de entender la naturaleza son múltiples y están ligadas a los contextos históricos, sociales, culturales y políticos de cada época. En el ámbito ambiental, proliferan los discursos que convocan a la participación de diferentes sectores de la sociedad. La crisis ambiental contemporánea exige una atención continua y nos impulsa a reflexionar sobre sus múltiples complejidades. Estamos constantemente llamados a participar, de diversas maneras, en esta gran catástrofe ambiental que afecta a todos, sin distinción (Garré y Henning, 2015).

Este escenario también se refleja en las escuelas, a través de proyectos y acciones destinadas a la preservación del medio ambiente, que muchas veces transfieren a los niños y jóvenes la responsabilidad de “salvar el planeta”. Tales iniciativas a menudo reproducen discursos que estandarizan comportamientos, prácticas y valores ambientales. Sin embargo, defendemos una concepción de la Educación Ambiental que vaya más allá de los aspectos restringidos de la sostenibilidad, promoviendo una interacción real y profunda entre todas las formas de vida y la naturaleza. Al fin y al cabo, somos parte integrante del entorno natural y, más que preservarlo por su utilidad para los seres humanos, es necesario romper con la dicotomía naturaleza-ser humano y reconocer nuestra interconexión intrínseca.

En las escuelas, este escenario se reproduce a través de proyectos y acciones de preservación del medio ambiente, que muchas veces atribuyen a los niños la responsabilidad de “salvar el planeta”, apoyados en discursos que estandarizan comportamientos, prácticas y valores ambientales. Sin embargo, abogamos por un enfoque de Educación Ambiental que vaya más allá de la dimensión de la sostenibilidad, promoviendo una interacción real y profunda entre todas las formas de vida y la naturaleza. Al fin y al cabo, somos parte integral de ella y, más que preservarla para que siga sirviendo a los intereses humanos, es fundamental romper la dicotomía entre naturaleza y humanidad, reconociendo la interconexión que nos constituye.

Nuestro objetivo en este trabajo fue adoptar el concepto de “educación menor” (Gallo, 2002) como punto de partida para la reflexión sobre otros caminos y posibilidades de convivir con la naturaleza. Proponemos así la creación de experiencias que desafíen la lógica imperante de la “educación superior”. Este último se configura como un campo amplio, que abarca las políticas públicas, los lineamientos educativos y la legislación que regula el funcionamiento de las instituciones escolares. Es una educación diseñada y estructurada por quienes operan desde posiciones de poder, a menudo dando forma a lo que se entiende como lo “correcto” o “ideal” en los sistemas educativos. En contraste, al evidenciar una educación inferior, se busca valorar

prácticas educativas alternativas, enraizadas en experiencias cotidianas, que rompan con las imposiciones formales y abran espacio para la pluralidad de experiencias y conocimientos.

Proponemos entender la naturaleza infraordinaria como una forma de educación ambiental con los niños, especialmente relevante en sociedades marcadas por la lógica de la productividad y el emprendimiento. Este ejercicio no busca resolver problemas específicos, sino abrir espacios para las fuerzas inventivas y activas que impulsan la vida en sus múltiples formas de manifestación. Al fortalecer esta potencia, buscamos reflexionar sobre modos sutiles de otras educaciones ambientales más pequeñas, capaces de atravesar y cuestionar la existencia cotidiana. Reconociendo la urgencia de las nuevas creaciones, apostamos por la escucha atenta de las infancias, donde late el coraje de pensar, desafiar y romper con las verdades instituidas.

Lo infraordinario deja espacio para pequeños descubrimientos, a menudo realizados en momentos inesperados. Esta perspectiva permite que los niños ocupen el lugar de protagonistas, guiados por su potencial inventivo de una manera flexible y fluida. Escapando de patrones únicos y rígidos, que desprecian las subjetividades y potencialidades individuales, lo infraordinario propone una línea de fuga en busca de singularidades. Es una alternativa que supera la lógica de enfrentar la miseria social y ambiental, así como los discursos falocéntricos, estereotipados, reduccionistas, orientados al mercado, desarrollistas y explotadores del trabajo o las subjetividades (Melo y Barzano, 2023). Reconocemos la gravedad de los problemas ambientales contemporáneos, pero proponemos la búsqueda de enfoques alternativos para abordarlos.

Inspirados en el concepto de infraordinario de Georges Perec, proponemos un reposicionamiento de las prácticas de educación ambiental en la escuela, con especial atención a las interacciones con los niños. En lugar de una pedagogía anclada en grandes narrativas, proponemos una pedagogía de la casquería, que valora los pequeños gestos y sutilezas de la vida cotidiana. Es un acercamiento que está guiado por la observación de una mariquita en el patio, por la curiosidad que despiertan los sonidos, olores y texturas del entorno, y por todas las aproximaciones sensibles que pueden surgir de la interacción espontánea entre los niños y la naturaleza, en los movimientos más simples y curiosos.

En lugar de prescribir comportamientos, esta forma de educación ambiental propone la creación de un espacio en el que los niños puedan experimentar,

sentir y construir sus propias relaciones con la naturaleza de una manera abierta y sensible. Al favorecer una conexión afectiva con el entorno, fomenta el respeto, el cuidado y la integración con todas las formas de vida. Al aprender a valorar lo que está cerca y lo que parece pequeño, los niños desarrollan gradualmente una conciencia ambiental arraigada en sus experiencias cotidianas y en sus interacciones infraordinarias con la naturaleza.

De este modo, más que proponer un nuevo conjunto de prácticas pedagógicas, esta reflexión señala la necesidad de desplazar el propio modo en que comprendemos la educación ambiental en la escuela. Al tensionar los discursos hegemónicos y abrir espacio para experiencias sensibles, situadas y plurales, la educación ambiental menor se presenta como una posibilidad de resistir a las formas de captura que reducen la naturaleza a un objeto de gestión o explotación. Así, pensar la educación desde lo infraordinario significa también reconocer la potencia política de los pequeños gestos, de las escuchas atentas y de las experiencias cotidianas, afirmando que es precisamente en esas grietas de lo cotidiano donde pueden emerger otras formas de relación con la naturaleza, con el conocimiento y con la propia vida.

Referencias

- Ballestrin, L. M. de A. (2017). Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. *Dados*, 60(2), 505–540. <https://doi.org/10.1590/0011-52582017502>
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*. Ministério da Educação.
- Brasil. (1999). *Lei 9.795/1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base nacional comum curricular*. Ministério da Educação.
- Brugger, P. (1994). *Educação ou adiestramento ambiental?* Letras Contemporâneas.
- Carvalho, I. C. de M. (2016). *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. Cortez.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Artmed.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Siglo Veintiuno.
- Gallo, S. (2002). Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, 27(2), 169-176.
- Danelon, M. (2015). A infância capturada: escola, governo e disciplina. In H. Resende (Org.), *Michel Foucault: o governo da infância* (pp. 217–240). Autêntica Editora.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Vozes.
- Garré, B., & Henning, P. (2015). Visibilidades e enunciabilidades do dispositivo da educação ambiental: A revista *Veja* em exame. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 8(2), 53-74.
- Guattari, F. (2009). *As três ecologias* (M. C. F. Bittencourt, Trad., 20ª ed.). Papyrus.
- Guimarães, L. B., & Codes, D. H. (2014). Imagem e educação ambiental: percursos de pesquisa. *Interações*, (31), 239-253.
- Haraway, D. (2016). Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. *ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte*, 3(5).

- Henning, P., & Silva, G. (2018). Rastros da educação ambiental: O dissenso como potência criadora. In P. Henning, A. Mutz, & V. Vieira (Orgs.), *Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente* (pp. 151-162). Appris Editora.
- Henning, P., Garré, B., & Vieira, V. (2017). O discurso da educação ambiental em artefatos culturais da atualidade. *Interações*, (44), 123-143.
- Henning, P. (2017). Límites y posibilidades de la educación ambiental. *Bajo Palabra. 11Época*, (17), 341-358.
- Henning, P. (2019). Resistir ao presente: tensionando heranças modernas para pensar a Educação Ambiental. *Ciênc. Educ.*, 25(3), 763-781. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132019000300010>
- Inocêncio, A. F., & Carvalho, F. A. de A. (2021). O sujeito ecológico: objetivação e captura das subjetividades nos dispositivos acontecimentais ambientais. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 16(5), 94-114. <https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.10941>
- Kramer, S. (1995). *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce* (6ª ed.). Cortez.
- Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lima, G. (2003). O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Ambiente & Sociedade*, 6(2), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2003000200006>
- Marques, I., Teixeira, J., & Dias, R. (2018). É possível resistir? Experimentações com Michel Foucault e Félix Guattari. In P. C. Henning, A. S. C. Mutz, & V. T. Vieira (Orgs.), *Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente* (pp. 213-225). Appris Editora.
- Melo, A. C., & Barzano, M. A. L. (2020). Re-existências e esperanças: perspectivas decoloniais para se pensar uma educação ambiental quilombola. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 13(1), 147-162. <https://doi.org/10.22409/resa2020.v13i1.a40484>
- Melo, A. C., & Barzano, M. A. L. (2023). Educação ambiental menor, decolonialidade e ativismo artístico. *Educação & Realidade*, 48, e108279. <https://doi.org/10.1590/2175-6236124125vs01>
- Moore, J. W. (2022). *Antropoceno ou capitaloceno? Natureza, história e a crise do capitalismo*. Editora Elefante.
- Moore, J. W. (2013). El auge de la ecología mundo capitalista (I): las fronteras mercantiles en el auge y decadencia de la apropiación máxima. *Revista Laberinto*, (38), 9-26.
- Mutz, A., Henning, P., & Garré, B. (2017). A constituição do sujeito contemporâneo do consumo: Um desafio para a educação ambiental. *Perspectiva*, 35(2), 546-559. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n2p546>
- Oliveira, P. S. (2022). *Educação ambiental e filosofia: infâncias como experiências de invenção de problemas* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande).
- Perec, G. (2013). *Lo infraordinário*. Eterna Cadêcia.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Aberto*, 28(1), 255-301.
- Reigota, M. A. do S. (2007). Ciências e sustentabilidade: A contribuição da educação ambiental. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, 12(2), 219-232. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000200004>
- Rezende, F., & Tristão, M. (2021). Fragmentos de pesquisa em educação: por uma democracia ecológica. In P. Henning & G. Silva (Orgs.), *Educação e filosofia: Fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos* (pp. 286-304). Ed. FURG.

- Sampaio, S., & Wortmann, M. L. (2014). Guardiões de um imenso estoque de carbono – Floresta Amazônica, populações tradicionais e o dispositivo da sustentabilidade. *Ambiente & Sociedade*, 17(2), 71-90. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2014000200005>
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância e da educação básica. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 17–34). Asa.
- Thomas, K. (2010). *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. Companhia das Letras.
- Vieira, V., & Henning, P. (2013). A crise ambiental em evidência: análise do discurso foucaultiano – modos de fazer pesquisa em educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 209-220.

