
Dossier: Experiencias de Educación Ambiental en Argentina. Análisis y reflexiones para problematizar las prácticas

Saberes sobre el ambiente que circulan en una comunidad escolar del norte de Santiago del Estero



Environmental knowledge circulating in school practices in Santiago del Estero

Patricia Karina García

Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (UNSE-CONICET), Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina
garciaPatricia4200@gmail.com

Raúl Esteban Ithuralde

Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (UNSE-CONICET), Universidad Nacional de Santiago del Estero / Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires / Instituto de Estudios Iniciales, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina
esteban@ccpems.exactas.uba.ar

 **Ana Dumrauf**

Universidad Nacional de La Plata / CONICET, Argentina
adumrauf@iflysisib.unlp.edu.ar

Archivos de Ciencias de la Educación

vol. 19, núm. 28, e169, 2025

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN-E: 2346-8866

Periodicidad: Semestral

revistaarchivos@fahce.unlp.edu.ar

Recepción: 20 septiembre 2025

Aprobación: 30 noviembre 2025

Publicación: 01 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e169>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/109/1095423002/>

Resumen: El artículo analiza las experiencias cotidianas de una escuela primaria rural ubicada al norte de la provincia de Santiago del Estero, a fin de identificar los saberes que se ponen en juego en situaciones educativas donde se enseña sobre el ambiente. La argumentación está articulada en torno a los siguientes interrogantes: ¿qué saberes sobre el ambiente circulan en las prácticas escolares?, ¿cómo ingresan a la escuela? y ¿qué diálogo se establece entre los saberes locales y los científicos? En línea con estas preguntas, se proponen reflexiones vinculadas a los aportes que los saberes locales sobre el ambiente próximo pueden ofrecer a la definición de estrategias de enseñanza enmarcadas en una Educación Ambiental crítica.

Palabras clave: Saberes ambientales, Educación rural, Educación Ambiental, Prácticas de enseñanza.

Abstract: The article analyzes the daily experiences of a rural elementary school located in the north of the province of Santiago del Estero, in order to identify the knowledge that comes into play in educational situations where the environment is taught. The argument is structured around the following questions: What knowledge about the environment circulates in school practices? How does it enter the school? and What dialogue is established between local and scientific knowledge? In line with these questions, reflections are proposed regarding the contributions that local knowledge about the immediate environment can offer to the definition of teaching strategies within the framework of critical environmental education.

Keywords: Environmental knowledge, Rural education, Environmental education, Teaching practices.

Introducción

A más de cuarenta años de su origen, la Educación Ambiental resulta un campo en disputa vinculado a la crisis ambiental y civilizatoria. En nuestra región se ha configurado en diálogo con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano y las pedagogías críticas latinoamericanas, proponiendo una labor en torno a la postura ética y política por el cuidado y la sustentabilidad de la vida (Corbetta, 2021). Las desigualdades sociales que se registran desde épocas coloniales han sido profundizadas por la matriz productiva actual. Los modelos de desarrollo que se imponen en los territorios han provocado transformaciones en los sistemas de vida campesino-indígena, entre otros. En estos contextos, la Educación Ambiental (EA) en la ruralidad resulta clave como posibilidad de articulación práctica y política a favor de la defensa y el cuidado de los territorios.

La Ley Nacional n° 27.621 de Educación Ambiental Integral sancionada en 2021 propone pensar el ambiente de manera dinámica y compleja. Resulta una normativa que alienta a que el sistema educativo argentino, que ha tenido grandes dificultades para ambientalizar la enseñanza (Corbetta y Sessano, 2021), pueda hacerlo de forma situada. Sin embargo, son escasas las referencias a cuestiones ambientales en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios; los pocos contenidos existentes son presentados desde una visión biologicista del ambiente y con casi nulas referencias a conflictos ambientales (Ithuralde y Dumrauf, 2022).

En las próximas páginas nos proponemos poner en práctica un ejercicio de interpretación de los modos de hacer y las formas que se experimentan en prácticas de enseñanza de docentes de una escuela rural de nivel primario, ubicada al norte de la provincia de Santiago del Estero, con el objetivo de reconocer estrategias de enseñanza sobre el ambiente que promuevan diálogos de saberes y/o que se orienten desde perspectivas críticas. Buscamos identificar los saberes que se ponen en juego en situaciones educativas donde se enseña sobre el ambiente, cómo ingresan a la escuela y de qué manera se relacionan.

Entendemos la EA como un campo de intervención político-pedagógico que se encuentra en disputa entre diferentes actores, perspectivas e instituciones (Corbetta, 2021; Urdampilleta et al., 2021; Guerrero Tamayo, 2024). Dentro de este campo en construcción, también se ha configurado un enfoque de enseñanza de la EA crítica, expresado en corrientes como la pedagogía del conflicto ambiental (Canciani y Telias, 2014; Iribarren et al., 2022). Las finalidades y los sujetos pedagógicos que confluyen en tales enfoques son dimensiones investigadas en profundidad (ver, entre otros, Corbetta, 2021; Corbetta y Sessano, 2021; Iribarren et al., 2022). En contraste, el modelo didáctico y sus estrategias de enseñanza representan una vacancia, por eso es que pondremos foco en estas dimensiones. Partimos de considerar que la comprensión de situaciones de enseñanza del ambiente nos puede dar pistas para la conceptualización de estrategias coherentes con una EA crítica, aquella que promueve un “movimiento colectivo e individual, de liberación consciente y de superación de las formas de alienación material y simbólica” (Loureiro, 2003, p. 22).

Hemos encontrado que, en la formación inicial de maestrxs¹ en Santiago del Estero, se aborda la EA mayormente desde los saberes científicos (Ithuralde et al., 2024), producidos en contextos académicos y contruidos desde cierto lugar, color, clase e intereses (Walsh, 2003), recreados en el marco de la ciencia escolar (Sanmartí e Izquierdo, 1997). Estos saberes científicos pueden entrar en diálogo con saberes-vivires, que “se entretujan, se hibridan, se mimetizan y se confrontan”, como refiere Leff (2004, p. 17), y también con saberes del sentido común (Gramsci, 2015), contruidos en procesos de producción de hegemonía (por ejemplo, por los medios de comunicación masivos, redes sociales o editoriales). Diálogo no significa necesariamente un borramiento de las diferencias, sino que da cuenta de que saberes que podríamos a primera vista calificar como contradictorios pueden coexistir, articularse sin fusionarse por completo ni anularse entre sí, yuxtaponiéndose de alguna forma, para lo que Silvia Rivera Cusicanqui (2018) utiliza el concepto aymara de *ch'ixi*, cuyo significado podría aproximarse a “jaspeado”, y que constituyen así saberes indeterminados.

Respecto de las prácticas de enseñanza, las consideramos como intervenciones intencionadas y prácticas sociales, desde el conocimiento del mundo de otrxs (Steiman, 2018). En nuestro trabajo, esxs otrxs son lxs maestrxs de nivel primario que participaron en un curso de formación docente y niñxs escolarizadxs y productoxs del norte de Santiago del Estero, que fueron protagonistas de las observaciones realizadas en su cotidiano escolar o en otros espacios.

Decisiones metodológicas

La investigación que fundamenta este artículo es de corte cualitativo y se propone, desde una perspectiva interpretativo crítica, construir conocimiento didáctico con base en lo que sucede en las clases. Buscamos recuperar estrategias de enseñanza y problematizarlas desde un posicionamiento en las pedagogías críticas (Freire, 2005), en vistas a ofrecer argumentos que fundamenten la producción de lineamientos pedagógico-didácticos para una Educación Ambiental crítica en contextos de diversidad sociocultural (Sauvé, 2005).

La comunidad escolar en la que se realizó el trabajo de campo se encuentra a unos pocos metros del Río Salado y a 100 km de Monte Quemado, cabecera del departamento Copo, en la provincia de Santiago del Estero. Se trata de una institución que lleva más de un siglo aportando al derecho a la educación de las infancias. Cuenta con siete grados de nivel primario y jardín de infantes. Tiene instalaciones muy confortables y ha sido reinaugurada en 2019. Está ubicada en un paraje rural con buena proporción de bosque de ribera. En la última década, desde la pavimentación de la ruta provincial que atraviesa la comunidad de sur a norte, el lugar ha ido tomando características de un pueblo, con la instalación de red de agua potable y electrificación. Las principales actividades económicas que se observan en la zona son la cría de animales y la producción de postes y carbón. Además, muchas personas realizan migración estacional para trabajar en las cosechas en otras provincias. En paralelo, se desarrollan actividades de servicio, caza y pesca. Aunque el Estado provincial implementó políticas públicas destinadas a cubrir necesidades estructurales de lxs habitantes, persisten los problemas sociales, como la dificultad para acceder al agua potable, apta para el consumo humano.

El trabajo de campo fue realizado por una de las autoras del artículo, entre 2021 y 2024, en períodos de diversa duración. En 2023, ella realizó una estadía de cuatro meses en los que compartió el cotidiano escolar con docentes, niñas, niños y algunas familias, en múltiples instancias, dentro y fuera de la escuela. Realizó diferentes observaciones participantes (en clases, en la entrada y la salida de la escuela, en actos escolares, la visita de padrinos de la institución, campeonatos de fútbol y eventos religiosos, etc.). Del mismo modo, asumió el rol de coordinadora de un ciclo de formación denominado “La enseñanza situada del ambiente en la educación rural”, propuesto desde la Universidad Nacional de Santiago del Estero para escuelas de los parajes cercanos.

A fin de comenzar a indagar de qué manera circulan en la escuela saberes ambientales y tensiones presentes en la comunidad, en este artículo reconstruimos situaciones de la vida escolar que ponen en evidencia algunas regularidades o singularidades de las prácticas docentes y de la cotidianidad en torno a lo ambiental, a partir de un análisis reflexivo de los registros y de lxs referentes teóricos e identificamos y problematizamos las estrategias de enseñanza puestas en juego.

Las observaciones realizadas han permitido evidenciar la presencia, en las situaciones educativas, de saberes locales, saberes sobre el ambiente próximo, portados por personas que habitan el territorio escolar y de la comunidad. Si bien su inclusión no siempre ha sido planificada en la enseñanza, estos saberes tensionan los contenidos a enseñar y se hacen presentes en el cotidiano escolar. Hemos reconstruido, con base en los registros elaborados, relatos en los que emergen algunos de estos saberes y tensiones.

“Yo voy a hacer así, como hace mi abuela”. Más allá de la nutrición y el fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad

La primera situación que tomamos para el argumento de este artículo surge a partir de la decisión de retomar la huerta del patio escolar, detrás del edificio trece niñxs de séptimo grado. Una jornada, el docente y un vecino (que a la vez era Trabajador de Pro-Huerta,² hoy despedido) acondicionaban el lugar. Cuando una de las investigadoras que narra este artículo llegó a participar de la actividad, ya habían marcado 3 rectángulos en el área, divididos por pasillos, delimitados con palitos desde donde se sujetaban hilos, que quedaron tensos sobre cada uno de sus lados. Cada cantero tenía un grupo de niñxs asignado para el trabajo. El maestro, quien tiene origen rural, conoce sobre producción ganadera y cultivos en cerco agrícola, a su vez desde que ha estudiado el secundario en un colegio agrotécnico, aprendió a sembrar en un pequeño espacio como el de la huerta. Así, en el desarrollo de esta clase, desplegó su saber huertero. Ha incluido a todxs lxs participantes con acciones específicas: quitar cascotes y yuyos a la vista, ir a buscar en el predio de la escuela hojarasca o pastos para tapar después de la siembra, conectar la manguera, traer baldes, buscar cajones y cargarlos de tierra para hacer almácigos, entre otras tareas. Demuestra también su saber práctico en cómo organizar ese momento frente a típicas distracciones de lxs niñxs, propias de estar afuera y con una actividad nueva. Luego comienzan a usar palas y mover la tierra. Primero el maestro muestra en uno de los canteros cómo debe hacerse, a la vez el vecino hace lo mismo en el cantero contiguo: clavan la pala en la tierra, levantan la primera fracción de suelo y la ponen fuera del rectángulo, quedando un agujero en ese extremo, luego en dirección lineal van dando un paso para atrás y vuelven a penetrar el suelo y sacan una nueva fracción de tierra. El maestro aclara que esa parte deben colocarla en el pozo que dejaron primero, y así continúan ambos adultos otras veces más, luego pasan la pala a dos estudiantes, indicando que hagan lo mismo.

Mientras sucede esta preparación del suelo, el maestro dialoga con una de las niñas:

M (Maestro): ¿Qué haces? (consulta a una de las estudiantes)

E (Estudiante): Sacamos toda la tierra, eeehhh, llena de cascote está.

M: No, no, mejor correla así, mirá, ponela para adelante, no saques todo.

E: No, maestro, fierá está.

M: La vamos a mezclar con abono, no saques todo.

E: mi abuela hace así, saca todo y cambia la tierra. Maestro, yo voy a hacer así, como hace mi abuela.

La estudiante sigue obstinada quitando toda la tierra, para reemplazarla por abono de chiqueros y corrales que habíamos ido a buscar a casas de vecinos o que familiares acercaron a la escuela. El maestro la deja hacer. Así, saberes como los que tiene la abuela de una de las estudiantes, ingresan al patio escolar, en la construcción de la huerta. Del mismo modo, al ir a buscar guano en corrales o sus alrededores en el vecindario, quienes nos recibían indicaban qué lugares convenía sacar, ya que en algunos sectores el guano estaba más “descansado” o “apagado” y podía ser usado directamente en los canteros. También rescatamos que lxs alumnxnxs trajeron semillas que consiguieron en sus hogares o que les dieron sus abuelas u otros parientes, algunas de estas especies habían sido cosechadas en ciclos agrícolas anteriores, o bien las habían conseguido a través del Programa Prohuerta, ninguna semilla había sido comprada.

Al consultar al maestro de 7° grado, en qué áreas o con qué contenidos escolares vinculaba esta experiencia huertera, respondió que hizo una adaptación de contenidos de Ciencias Naturales de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) correspondientes a interrelaciones de los seres vivos y funciones como la nutrición. Marcó también que reconocía en el diseño metodológico propiciado en la huerta, la generación de situaciones de enseñanza en las que se fortalecen la cooperación y la solidaridad, no sólo entre estudiantes, sino también con vecinxs y familiares. Sin embargo, más allá de que el maestro no lo haga explícito, participar de la concreción de este espacio en la escuela, permitía darnos cuenta otras dimensiones y la multiplicidad de saberes puestos en juego además de los mencionados. De modo que en su explicación (pero no del todo en su acción), quedaban desaprovechados contenidos procedimentales, la realización de registros y comunicación en diferentes formatos sobre temas de los NAPs referidos a los ejes: los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios; como la complejidad que se despliega en torno a la alimentación.

La educación, las identidades y los modos de concebir las relaciones entre las sociedades y la naturaleza forman parte de las luchas territoriales (Urdampilleta et al., 2021) y de la construcción de subjetividades. En este caso, en el contexto de una planificación docente que reconoce, en la preparación del suelo, saberes provenientes de los desarrollos científicos y tecnológicos, avalados por la presencia de un representante del INTA, la voz de una estudiante y su firme hacer, posiciona (con el silencio del maestro a modo de aval) un saber, proveniente de la práctica de la abuela, en el quehacer escolar.

Dado que estos primeros análisis nos permiten construir futuros lineamientos didácticos que serán profundizados en la tesis doctoral en curso (realizada como dijimos por una de las investigadoras), lxs autores reconocen que esta situación brindó un marco propicio para la aparición de saberes del territorio, al tratarse de una práctica sostenida, al menos, por un sector de la comunidad (en este caso, la o las abuelas). Esta apertura a los saberes de las familias, podría abrirse también a la posibilidad de tratar tanto los diferentes ciclos de producción, distribución, consumo y preparación de los alimentos, como las desigualdades presentes en ellos, e historizar la alimentación local. Permitiría abordar, de manera integral, el derecho a la alimentación, considerando cuestiones particularmente relevantes en un territorio, como tantos otros, en el que se reconoce la existencia de amenazas a la base de sus sistemas alimentarios locales, que en definitiva sostienen a la mayor parte de la población (Seufert et al., 2025).

Planeta Tierra, sandías y *cuchis*. Emergencias y tensiones en el ámbito escolar

La segunda situación que presentamos ocurrió durante un encuentro del ciclo de formación docente, llevado adelante por una de las autoras. En el mismo, participaron educadorxs de diferentes niveles, principalmente de primario, futurxs profesorxs y trabajadores de la escuela con otras funciones (ordenanza de la primaria, preceptor del secundario), también en ocasiones concurrieron productores locales y niñxs que son hijxs de docentes. Se desarrolló en el comedor escolar de una de las instituciones con las que se comparte, pudimos concretar 7 encuentros, de 3 horas cada uno, siguiendo una planificación de contenidos que vincularon la Educación Ambiental Integral y las prácticas de enseñanza en torno a las ciencias naturales y sociales. Estuvo abierto a que concurrieran todxs lxs interesadxs. De un total de 23 inscriptos que participaron del primer encuentro, han completado un porcentaje deseable de asistencia 15 de ellxs, entre lxs que se encontraban maestrxs de la primaria del pueblo donde una de las investigadoras ha tenido una estancia prolongada, por lo que se ha establecido una interacción más asidua con este grupo de educadorxs. Todxs son residentes del lugar y en su mayoría nacidxs y criadxs en parajes vecinos.

En el primero de los encuentros, propusimos realizar un dibujo a partir de la pregunta “¿Qué nos viene a la mente cuando nos referimos al ambiente?”. Posteriormente, planteamos la organización de agrupamientos por similitudes y la asignación de un nombre a cada categoría en función de lo que tenían en común las producciones. Lxs participantes se encontraban trabajando de a pares o triadas, posteriormente los gráficos circularon en toda la ronda, la decisión de cómo agrupar los mismos y qué nombre darle al conjunto de imágenes ha sido definido colectivamente. Primero fueron distinguiendo figuras en común y regularidades que aparecían; coincidieron en que la mayoría de los dibujos (7 de 11 dibujos) podían clasificarse en una misma categoría, a la que no pusieron nombre. En esos gráficos se distinguía una fuerte interacción de las actividades de las familias en el monte, el río, aparecían la escuela, la cancha, la iglesia, el hospital, la placita, caminos, hornos de carbón, basura, personas de diferentes edades, animales, vegetación en pie, tala y humo. La investigadora sugirió nombrarlo como “territorio” y aceptaron.

Otros dibujos fueron clasificados por lxs participantes en la categoría “paisaje natural” (3 de los 11 dibujos), en los que aparecía principalmente vegetación, más también personas y/o infraestructura como corrales y huerta. Una tercera categoría que construyeron lxs docentes fue denominada “planeta” (1 dibujo), ya que presentaba al planeta Tierra como ambiente. Este último, fue realizado por un niño de 6 años, hijo de una maestra de nivel inicial y estudiante de 1º grado de la Escuela, que participó del espacio acompañando a su madre. Aparecieron otras ideas de clasificación que se descartaron; por ejemplo, una de las docentes dijo: “quizás los dibujos de paisaje o algunos de territorio podríamos ponerlos en una categoría: Artificial, porque se observan ruta y construcciones hechas por las personas”, una participante dijo de distinguir ambiente urbano y ambiente rural, a lo que otro respondió que ahí es rural, manteniéndose las categorías antes mencionadas.

La coordinadora del encuentro recuperó que, salvo para el niño, el ambiente aparecía como lo más cercano y aportó lo que para autorxs del Pensamiento Ambiental Latinoamericano significaba territorio de vida.³ Entonces, “¿de dónde el estudiante de 6 años tiene esa concepción del ambiente?”. Su maestra dejó entrever que esos saberes no necesariamente se condicen con las representaciones que ella misma tiene sobre el ambiente, desde sus propias experiencias. La docente cuenta que estuvieron viendo en el Día de la Tierra (22 de abril) la importancia de “cuidar el medioambiente para que la Tierra esté feliz”. Ella, contenta, expresa que el niño ha dibujado el planeta, porque recordó esa clase donde así lo representaron, a lo que él asintió moviendo su cabeza. En la escuela, las representaciones gráficas del ambiente en las carteleras alusivas al 5 de junio (Día Mundial del Medio Ambiente),⁴ sostienen la misma idea de vincular al planeta como ambiente. Al preguntar a lxs docentes acerca de dónde toman los dibujos para representar el cuidado del ambiente o del planeta, contaron que han sido extraídos de manuales e “internet” (sin citar la fuente específica), reconocen no haber tenido anteriormente formaciones sobre este tema, salvo cuando participaron, algunxs de ellxs, en encuentros de la Red de Educadores del Salado Norte, donde “algo de ambiente vieron”.⁵

Los saberes que se expresan en la reconstrucción realizada, provienen de distintas fuentes: manuales, “internet”, aprendidos en la escuela (en el caso del niño) y construidos en la propia experiencia en el territorio, en los territorios de vida. En este sentido, llama la atención la manera en que la maestra resuelve mostrar qué es el ambiente en la clase, respecto de lo expresado por ella y otrxs educadorxs en los dibujos construidos en el espacio de formación. A los ojos de quienes investigamos, resulta importante evidenciar una suerte de tensión entre el saber local con el saber considerado “de la ciencia escolar”, cuya fuente, en este caso,

sería “internet”. Pero también aparece en posturas hegemónicas, como el “maquillaje verde”, que ingresa a través de producciones editoriales, materiales curriculares oficiales y propuestas provenientes de organismos internacionales (Canciani y Telias, 2022). El planeta Tierra como ambiente, desde nuestro criterio representa una perspectiva desterritorializada, que de a momentos es asumida en la enseñanza. Sin embargo, la maestra del niño que ha dibujado el planeta no percibe esta escisión entre lo que ella concibe y lo que enseña como ambiente.

Tomamos de Edwards la siguiente reflexión que nos pareció interesante:

La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside justamente, en que éstos son presentados como los “verdaderos” conocimientos, implicando una cierta autoridad (...). La fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos dificulta por igual a maestrxs y alumnxs la identificación de sus propios conocimientos, que están también en el aula (Edwards, 1995, p. 146).

El hecho de concentrarnos en instancias que denotan subjetividades y significados, nos permite interpretar cómo se legitiman, o no, ciertos saberes en las prácticas de enseñanza, lo que se expresa en cómo esos saberes se transforman (o no) en contenidos escolares, lo que consideramos parte de la disputa curricular (de Alba, 1998; Urdampilleta et al., 2021).

Diferentes acepciones sobre el ambiente pueden repercutir en modos de enseñar la Educación Ambiental en las aulas. Menegaz et al. (2012) sostienen que la noción de ambiente tiene diferentes connotaciones de acuerdo a la perspectiva considerada. La conceptualización del ambiente como sistema complejo aportaría a la enseñanza la posibilidad de analizar y diferenciar componentes y relaciones, propiedades emergentes, niveles de organización y de análisis. Reconocer al ambiente como una trama de relaciones plausible de identificar y analizar, permite diseñar prácticas situadas. Por este motivo en el espacio de formación se invitó a reflexionar sobre estas representaciones y cómo enseñamos, poniendo en cuestión y pensando pedagógicamente un sentido local y político de la representación. Se conversó sobre la sensibilidad, afectividad y estética, como así también de la importancia del reconocimiento de la conflictividad, la defensa y el cuidado del territorio.

Como contracara del uso de imágenes descontextualizadas, en otras actividades lxs docentes atienden a las propuestas realizadas por sus estudiantes. Tal fue el caso del reemplazo de la germinación del poroto en un frasco (una actividad tradicional de las Ciencias Naturales en el nivel primario para enseñar el desarrollo de plantas vasculares), por cultivar semillas de sandía (que son producidas localmente para el autoconsumo y la venta) en el patio escolar. La misma docente de primer grado que recuperó representaciones gráficas de ambiente alejadas y abstractas de su realidad escuchó que sus alumnxs querían producir; les consultó qué podían sembrar que ellxs comieran y así la sandía fue la especie elegida. Hubo estudiantes que tenían semillas para compartir, ya que en sus predios familiares las siembran. La primera vez no les fue muy bien, quizás porque “fallaron las semillas” o porque “le faltó humedad”, refiere la docente. De acuerdo con uno de lxs estudiantes, lo que ha faltado es mover más la tierra para que “chupe más el agua”; entonces volvieron a probar. La docente utilizó esta experiencia en diferentes asignaturas. En Ciencias Naturales, al abordar características comunes de los seres vivos que permiten agruparlos, ella refirió a que distinguieron que son vegetales, pero a la vez son cultivos. Hablaron de requerimientos que tienen para su crecimiento y su cuidado, una de las tareas diarias fue regar las plantas. Por supuesto que esto es sabido ya por muchxs de lxs estudiantes, como los del niño que indicaba cómo debía estar preparado el suelo para que la humedad penetrara. Esta docente valoró que los saberes estuvieran presentes en el aula y en el patio. Percibió que les entretenía más que observar el frasco y que producía mejores resultados de aprendizaje. Para trabajar matemática, relacionó la experiencia con números y operaciones. Instó a que consultaran en sus casas cuánto tiempo le lleva a las sandías tener sus frutos y que estén maduros. Con diferentes respuestas, construyeron el dato de que, en tres

meses y medio, si las cuidaban, contarían con las sandías. Conectaron con la temporalidad, ya que miraron el almanaque y calcularon ese tiempo. La actividad la hicieron en agosto y para el mes de diciembre, antes de las vacaciones, podrían cosecharlas. Fueron distinguiendo características botánicas: aparecieron las primeras hojitas (cotiledones), no germinaron todas, luego reconocieron las hojas “verdaderas”, observaron la extensión de sus tallos, una buena cantidad de chicxs no conocía la planta de sandía (ella misma agrega que en años anteriores la mayoría hubiera sabido cómo son las hojas, lo que puede deberse a que cada vez menos familias se dedican a la siembra). Comenzaron a salir las primeras flores y sucedió un imprevisto: unos “cuchis” (cerdos) ingresaron al predio escolar, hozaron la tierra, pisotearon y hasta comieron las guías de las plantas.

Esta experiencia frustrada por la irrupción de los “cuchis”, junto a otros ejemplos que las niñeces contaron sobre vivencias similares en sus patios, resultan evidencias de diálogos que es posible promover en las prácticas de enseñanza con los saberes locales para reconfigurar situadamente estrategias didácticas tradicionales, como la germinación del poroto, que se transformó en la observación y seguimiento del desarrollo de la sandía, una especie producida en el territorio. Siguiendo el relato, la maestra recordó que en esa oportunidad contó a sus estudiantes que en su predio también las vacas “ramonearon”⁶ un algarrobo que venía cuidando desde hacía varios años.

Así, podemos observar una reconfiguración del saber docente hegemónico en esta experiencia de enseñar: la maestra se abre a las actividades productivas del territorio, lo que a la vez permite un trabajo sobre contenidos de diversas áreas que se complejizan al abarcar no sólo la germinación de las plantas naturales, sino todo su período de desarrollo, los ciclos de siembra y cuestiones ambientales.

La presencia de animales sueltos, muy frecuente en la comunidad, ha sido motivo de reflexión en el aula según relata la maestra. En los parajes del norte santiaguense, los animales crecían (y aún lo hacen en algunos casos) con libertad de movimientos y circulación, ya que no era usual el uso de alambrados. El hecho de que actualmente las viviendas estén muy próximas y que el territorio vaya urbanizándose resulta una tensión diaria frente a un modo de vida rural que, por un lado, permanece y, por otro lado, incomoda de forma creciente en este proceso de (re)configuración del territorio. Esas consecuencias provocadas por la cría de animales sueltos, un lugar que se está transformando de paraje rural a pueblo urbanizado, si bien no ha sido previsto para ser tratado en las aulas, irrumpen y son discutidas, aunque dichos debates no queden sistematizados en los cuadernos de lxs studentxs. La vivencia de un territorio en transformación se asoma y se vuelve parte del currículum escolar, aunque sea de modo secundario y no forme parte ni del registro escrito por parte de alumnxs y docentes, ni de la evaluación (es decir, está por fuera del currículum escrito). Es así parte de un currículum real, vivo y en movimiento, aquel construido en la interacción entre participantes de las situaciones educativas (Stenhouse, 1991) -en esa indeterminación de la enseñanza (Gimeno Sacristán, 1992)- a la que sólo podemos acceder a través de la experiencia de quienes han participado.

Entendemos, desde nuestras investigaciones, que irrupciones en situaciones cotidianas como las descritas, habilitadas y recuperadas por lxs docentes, hacen disminuir brechas entre el currículum escolar (y la ciencia escolar), los saberes y vivencias de la comunidad, favoreciendo diálogos y la construcción de saberes ambientales que capturan su complejidad y son enriquecidos por el intercambio. La experiencia que recuperamos como *Planeta Tierra*, *sandías* y *cuchis* permite analizar cambios en el tiempo, usos del suelo, tensiones, personas involucradas, relaciones (de poder), roles de personas e instituciones que enriquecen las clases. Abordar la complejidad del ambiente, dando lugar a aprendizajes sobre cómo se establecen, o no, acuerdos entre vecinxs, contribuyendo en el ejercicio de la participación en la resolución de problemas de manera democrática, escuchando y reflexionando sobre distintos pareceres.

Saberes ambientales: entre la simplificación y la complejización

En respuesta a nuestras preguntas iniciales, ¿qué saberes sobre el ambiente ingresan en las prácticas escolares?, ¿cómo lo hacen? y ¿qué nos aporta para pensar estrategias de enseñanza enmarcadas en la Educación Ambiental crítica que promuevan diálogos de saberes?, distinguimos en las situaciones presentadas diferentes aspectos. Por un lado, la presencia de saberes provenientes de dispositivos de uso escolar reconocidos como fuentes válidas de conocimientos (manuales, “internet”, expertxs -como el técnico del INTA-, el saber docente). Por otro lado, aquellos saberes locales que se cuelan por intersticios dentro de posturas más herméticas presentes en la tradición docente, como ser: el cultivar sandías en vez de germinar porotos o aceptar saberes sobre la huerta de la abuela de la estudiante. Esto de manera más o menos explícita tensiona esas situaciones educativas al poner en cuestión al currículum prescrito y el saber científico escolar como el único válido y legítimo. Aun cuando el maestro de la escena de la huerta y el vecino son de la zona, y podrían traer a la misma saberes locales (e incluso lo hayan hecho), el docente selecciona a quien era miembro de una institución estatal dedicada a la tecnología agropecuaria como acompañante de esa tarea (no a cualquier vecinxs que sea unxs “buenxs huerterxs”), lo cual prestigia sus saberes a través de su pertenencia a dicha institución científico-tecnológica (y no por su larga experiencia en la agricultura familiar, campesina e indígena). Pero aun así unos otros saberes huerteros locales, reconocidos como tales (“de la abuela”), ingresan a través de la acción de la alumna que, al realizar la huerta como le enseñó la abuela, tensiona (problematiza, cuestiona) el saber del docente y del técnico del INTA como el único válido. De esta manera, ese tratamiento de temáticas ambientales, que recuperamos de una Educación Ambiental en acto, resulta también una Interculturalidad en acto (Achilli, 2005; Corbetta, 2021), en un diálogo de saberes no exento de conflictividad (como se aprecia en el diálogo en que la alumna insiste en su estrategia), una interculturalidad necesaria para una acción educativa crítica en territorios con diversidad sociocultural (Freire, 2005; Walsh, 2003). Así, fluyen y circulan en el interior de la escuela saberes, lazos comunitarios y preocupaciones de lxs habitantes de ese territorio, significando dinámicas que alteran ciertas inercias de la ciencia escolar. Coincidimos con Corbetta y Sessano (2021) en que visibilizar esos saberes “otros” fertiliza “una renovada pedagogía ambiental”.

En ocasiones las intervenciones docentes pretenden simplificar aquello que fue complejizado por saberes locales; por ejemplo, en la primera situación, en la que se distingue una forma de esquematizar al ambiente, asumiendo una representación gráfica homogeneizante. De igual modo, durante el desarrollo del huerto escolar, el docente no explicita todas las oportunidades que brinda la actividad, él dice concentrarse en aspectos de la nutrición, aunque en acto aparecen tratadas múltiples dimensiones de la huerta.

Estos sentidos diferentes se originan, en parte, en que lxs maestrxs construyen sus saberes prácticos docentes, desde la escolaridad (en los niveles obligatorios y en la formación docente inicial) y en su experiencia laboral, en donde el currículum propicia un ejercicio profesional basado en la enseñanza de saberes científicos adaptados a la ciencia escolar (Ithuralde y Dumrauf, 2022), con una fuerte tendencia a la simplificación y a la abstracción. Sin embargo, la procedencia de lxs docentes de familias agricultoras y campesinas y la experiencia de enseñar en escuelas que incluyen en sus comunidades a estos grupos sociales, les ha permitido generar situaciones educativas que habilitan, de manera intencional o no, el ingreso de saberes de la comunidad, saberes locales, y la generación de diálogos entre estos y el saber científico escolar e imaginarios mostrados en manuales, medios de comunicación y redes sociales. Aunque no fuera planificado en la enseñanza, el ingreso de saberes locales en estas situaciones educativas nos muestra su potencia para una práctica de Educación Ambiental crítica. En particular, el abordaje de prácticas cotidianas y productivas, de problemáticas sociales y ambientales locales (o que siendo de mayor escala tienen su expresión en la zona), aparecen como estrategias fértiles para promover el ingreso a las aulas de saberes locales, “otros”, en primera persona. Saberes otros que además complejizan la mirada sobre lo ambiental, incluso en términos epistemológicos al mostrar que no hay un solo conocimiento válido.

Como refiere Leff (2004), pudimos identificar que los saberes se entretajan y confrontan, en el cotidiano escolar, produciéndose un saber ambiental indeterminado, que por momentos se acerca a lo *ch'ixi*, en palabras de Rivera Cusicanqui (2018). Comprendemos, al igual que numerosos autorxs (entre otros, Mendoza Zuany y Sandoval Rivera, 2021; Sessano y Corbetta, 2021; Canciani y Telias, 2014; Iribarren et al., 2023; Estrella, 2025), que trabajar en las prácticas de aula con saberes, estrategias, tensiones, preocupaciones y conflictos ambientales de las comunidades y movimientos sociales, en vinculación con situaciones globales (aunque en las situaciones presentadas no han sido planteadas), aporta a interpretar la complejidad que habitamos, en concordancia con uno de los cinco ejes transversales de la Ley de EAI.

Conclusiones

Aprendimos de estas observaciones y análisis que en la escuela rural con la que se comparte se habilita a que saberes “otros” (ambientales y preocupaciones locales) se “cuelen” y formen parte de los procesos de enseñanza de lxs docentes. Esos saberes locales abren el juego, rompen con simplificaciones y, en ocasiones, visibilizan diferencias e intereses respecto a problemáticas ambientales, dando cuenta de tensiones presentes en éstas. Sin embargo, los saberes prácticos docentes construidos en la escolaridad obligatoria y la formación inicial, así como los saberes del sentido común hegemónico, suelen tender a invisibilizar e incluso desestimar la complejidad y la conflictividad.

El saber ambiental producido en esta escuela es una yuxtaposición entre saberes locales, saberes de la ciencia escolar y otros que se proponen desde distintas fuentes (manuales, “internet”, entre otros). Lxs docentes, a veces en forma no intencionada, realizan creaciones didácticas en las que resignifican y adaptan estrategias de enseñanza aprendidas en su escolaridad obligatoria y/o en la formación docente, a partir del diálogo con prácticas y saberes arraigados en el territorio. En este contexto, también se producen algunas reconstrucciones de los saberes prácticos docentes en torno a la enseñanza sobre el ambiente, en el marco de trayectorias sociales y escolares de estxs educadorxs, que transitan entre lo escolar y el mundo campesino. Reconocemos así la importancia de generar situaciones de enseñanza que habiliten y promuevan el ingreso de saberes “otros”, en primera persona y con foco en lo local. La entrada de algunos de estos saberes puede ser planificada, pero también estas situaciones pueden ser diseñadas de modo de abrir a qué saberes otros que están allí en las aulas, se visibilicen y formen parte del currículum real, como ha ocurrido en las situaciones analizadas. Interpretar esas prácticas educativas en torno al ambiente en este escenario rural puede habilitar, desde espacios reflexivos con lxs docentes, la construcción de propuestas didácticas críticas y situadas de Educación Ambiental.

Roles de colaboración

Escritura – revisión y edición: Patricia Karina García, Raúl Esteban Ithuralde, Ana Dumrauf

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros.
- Canciani, M. L. y Telias, A. (2014). Perspectivas actuales en la educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político pedagógica. En A. Telias et al., *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas* (pp. 51-75). La Bicicleta Ediciones-CLACSO.
- Canciani, M. L. y Telias, A. (2022). Educación Ambiental Integral: reflexiones teóricas para la construcción de un currículum complejo. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(4), 135-149. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/173>
- Corbetta, S. (2021). Educación Ambiental y Educación Intercultural: hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano crítico. *Gestión y Ambiente*, 24 (supl. 1), 107-130. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/91903/80049>
- Corbetta, S. y Sessano, P. (2021). Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino. *Praxis & Saber*, 12(28). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11560>
- de Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). Fondo de Cultura Económica.
- Estrella, M. (2025). Los dispositivos de educación ambiental en el marco de los conflictos ambientales. Aportes desde el caso Esquel (Chubut, Argentina). *Algarrobo-MEL*, (13), 1-15. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/mel/article/view/8423>
- Freire, P. (2005). Proyecto pedagógico. En *La educación en la ciudad* (pp. 48-56). Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 224-264). Morata.
- Gramsci, A. (2015). *Antología*. Siglo XXI.
- Guerrero Tamayo, K. (2024). *El diálogo de saberes en Educación Ambiental: un estudio sobre procesos de construcción de conocimientos y su relación con las TIC en escuelas secundarias de zonas rurales y urbanas en la provincia de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación]. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/163167>
- Iribarren, L. et al. (2022). Pedagogías del conflicto ambiental: aportes desde una experiencia participativa de formación docente en un territorio en disputa. *Praxis Educativa*, 26(1). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6427/7083>
- Iribarren, L. et al. (2023). ¿Qué nos cuenta Pachamama? Una experiencia de diálogo de saberes, vivires y formación docente descolonizadora en educación ambiental. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (53), 239-255. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/14919>
- Ithuralde, R. y Dumrauf, A. (2022). Contenidos de Ciencias Naturales en la Educación Primaria en el pasado reciente en Santiago del Estero: un análisis de normativas nacionales y provinciales. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(115), 354-373. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902717>

- Ithuralde, R. et al. (2024). Enseñanza de las ciencias naturales en la educación primaria de jóvenes y adultos: hegemonías y resistencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (55), 117-133. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/259922/CONICET_Digital_Nro.bada7cc7-c74f-4bde-9304-8d253fabd62a_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 2(7). <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500705.pdf>
- Loureiro, C. (2003). Emancipación, complejidad y método histórico dialéctico: repensar las tendencias en educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 5(13), 21-30.
- Mendoza Zuany, R. y Sandoval Rivera, J. (Eds.) (2021). *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*. Cátedra UNESCO sobre Ciudadanía, Educación y Sustentabilidad Ambiental del Desarrollo, Universidad Veracruzana.
- Menegaz, A. et al. (2012). Sistematización de una experiencia de educación ambiental en la formación docente continua: representaciones, ambiente y análisis colaborativo. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(3), 660-677. https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_3_10_ex660.pdf
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Sanmartí, N. e Izquierdo, M. (1997). Reflexiones en torno a un modelo de ciencia escolar. *Investigación en la Escuela*, (32), 51-62.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. En M. Sato e I. Carvalho (Org.), *Educação ambiental. Pesquisa e desafios* (pp. 17-46). Artmed Editora.
- Sessano, P. y Corbetta, S. (2016). *Educación ambiental y TIC. Orientaciones para su enseñanza*. ANSES.
- Seufert, P. et al. (2025). *Los señores de la tierra: terratenientes transnacionales, desigualdad y el imperativo de la redistribución*. Fian International, Focus on the Global South.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Urdampilleta, C. M. et al. (2021). La educación como espacio en disputa entre el campesinado y el agronegocio. *Praxis & Saber*, 12(29), 202-219. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11439>
- Walsh, C. (2003). Políticas (inter)culturales y gobiernos locales: experiencias ecuatorianas. En M. B. Gómez Rincón (Coord.), *Políticas culturales urbanas: experiencias europeas y americanas* (pp. 45-58). Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

NOTAS

- 1 Utilizamos la letra “x” para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que no se reduce en el binomio mujer-varón.
- 2 Un programa del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria que distribuía semillas y realizaba formaciones para promover la producción de huertas familiares.
- 3 Desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano se entiende el ambiente como territorio de vida. Nuestra representación sobre el territorio está pensada como aquel espacio construido por los grupos sociales a través del tiempo, a la medida y a la manera de sus tradiciones, pensares, sueños y

necesidades. Espacio que excede lo meramente “físico” al albergar múltiples “formas de vivir”, lo que permite concebir el territorio como un campo relacional (Sessano y Corbetta, 2016).

- 4 El Día Mundial del Medio Ambiente fue establecido por primera vez por la Asamblea General de las Naciones Unidas, durante su Conferencia sobre el Medio Humano, desarrollada del 5 al 16 de junio de 1972 en Estocolmo.
- 5 Esta red representaba un espacio local, con vinculación regional, junto a educadores del norte de Argentina, incluso con docentes de Bolivia, Paraguay y Brasil, del Gran Chaco Americano. Localmente contaban con una comisión, sostenían una biblioteca, gestionaban capacitaciones y organizaban talleres; no recuerdan cuánto tiempo duró exactamente, pero iniciaron por el año 2002.
- 6 Ramonear significa cortar las puntas de las ramas de los árboles.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/109/1095423002/1095423002.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Patricia Karina García, Raúl Esteban Ithuralde, Ana Dumrauf
Saberes sobre el ambiente que circulan en una comunidad
escolar del norte de Santiago del Estero
**Environmental knowledge circulating in school practices
in Santiago del Estero**

Archivos de Ciencias de la Educación

vol. 19, núm. 28, e169, 2025

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

revistaarchivos@fahce.unlp.edu.ar

ISSN-E: 2346-8866

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e169>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**