

Educación Ambiental en escuelas rurales: entre apelaciones ambientales moralizantes y sentidos críticos



Lucía Caisso

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Rafaela, Santa Fe,

Marina Eliana Espoturno

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe.

Resumen

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más general sobre escuelas rurales y ambiente. En esta ocasión nos enfocamos en el análisis de las experiencias de educación ambiental (EA) desarrolladas en escuelas rurales de nivel primario de la región centro-oeste de la provincia de Santa Fe (Argentina). Persiguiendo este objetivo documentamos, en primer lugar, las principales actividades de EA que se desarrollan en estas instituciones educativas. Señalamos que en ellas es posible identificar la incidencia de organismos y actores sociales que, en línea con las agendas globales de gobierno, refuerzan a través de la EA apelaciones ambientales moralizantes. Luego reconstruimos cómo, a pesar de esas apelaciones, es posible identificar también en las experiencias educativas sentidos críticos que provienen de las disputas sociales más generales en torno a lo ambiental. Al dar cuenta de la complejidad de la EA en los cotidianos escolares rurales y vincularla con procesos sociales más generales buscamos realizar un aporte específico al campo de la Educación Ambiental desde la Antropología Social.

Palabras clave: educación ambiental; escuelas rurales; antropología social; apelaciones moralizantes; sentidos críticos.

Environmental education in rural schools: between moralizing environmental appeals and critical senses

Abstract

This paper is part of a more general research project on rural schools and environment. On this occasion we focus on the analysis of environmental education [EE] experiences developed in rural primary schools in the central-western region of the province of Santa Fe (Argentina). Pursuing this objective, we first document the main EE activities developed in these educational institutions. We point out that in them it is possible to identify the incidence of organizations and social actors that, in line with global

government agendas, reinforce through EA moralizing environmental appeals. We then reconstruct how, in spite of these appeals, it is also possible to identify in the educational experiences critical senses that come from the more general social disputes around the environment. By accounting for the complexity of EA in rural school daily life and linking it to more general social processes, we seek to make a specific contribution to the field of Environmental Education from the perspective of Social Anthropology.

Keywords: environmental education; rural schools; social anthropology; moralizing appeals; critical senses.

Introducción

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación sobre la relación educación-ambiente en escuelas rurales. Se trata de un estudio que, de manera colectiva, venimos desarrollando desde 2022 a partir de un enfoque antropológico-etnográfico y que toma como referente empírico a cuatro instituciones educativas de nivel primario situadas en contextos rurales del centro-oeste de la provincia de Santa Fe (Argentina). El foco del análisis que presentamos en este artículo serán las experiencias de “educación ambiental” (de ahora en más: EA) que se desarrollan en estas escuelas.

Nuestro interés por indagar específicamente en estas experiencias se inscribe, por un lado, en el reconocimiento de la crisis ecológica que se desarrolla a nivel global en función de la mundialización del sistema capitalista (Estenssoro Saavedra, 2021). Por el otro, se vincula con el nuevo impulso que la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral otorgó en 2021 a iniciativas educativas previas, vinculadas con el abordaje de lo ambiental tanto intra como extraescolarmente (Canciani, 2023). Al calor de la sanción de esta Ley —pero también previamente a la misma— se viene elaborando una gran cantidad de trabajos académicos tanto desde el campo de la pedagogía como, en menor medida, desde el de las didácticas específicas. Sin embargo, resultan aún casi inexistentes los estudios que desde una perspectiva antropológica y con un trabajo de campo sostenido en aulas y escuelas indaguen en los modos de implementación y desarrollo de la educación ambiental en nuestro país. No se trata, no obstante, de una vacancia existente solo a nivel nacional: la propia Unesco (2022) ha señalado la falta de estudios empíricos sobre las experiencias educativas a la hora de evaluar el alcance y la extensión de la EA a nivel mundial. Es en función de este panorama que buscamos realizar un aporte específico al campo de la educación ambiental a partir de la observación y el análisis de cotidianos educativos.

Las próximas páginas se encuentran organizadas de la siguiente manera: en el primer apartado, recuperamos contribuciones teóricas que nos han permitido dialogar con la información reconstruida a partir del trabajo de campo, reseñamos algunos de los pocos estudios empíricos existentes sobre educación ambiental y precisamos cuestiones de orden metodológico de nuestra investigación; en el segundo apartado nos enfocamos en dar cuenta de las principales experiencias de EA que se desarrollan en las escuelas estudiadas, señalando la presencia de sentidos educativos dominantes basados en apelaciones ambientales moralizantes y enmarcados en actuaciones estatales signadas por las agendas de “gobernanza” global; en el tercer apartado reconstruimos indicios de sentidos ambientales críticos que, más allá de la incidencia de la EA hegemónica, es posible identificar en la trama cotidiana de las experiencias educativas analizadas; en el último apartado recuperamos los principales puntos del análisis desplegado, buscando

identificar a partir del mismo los posibles aportes de una indagación etnográfica-antropológica a la construcción de la llamada “educación ambiental”.

Perspectiva teórico-metodológica y antecedentes de investigación

Nuestro punto de partida teórico reside en la concepción de las escuelas como instituciones no solo situadas social e históricamente sino también atravesadas tanto por procesos cotidianos de reproducción social del *statu quo* como de apropiación de saberes, prácticas y sentidos por parte de los sujetos (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1987). Consideramos que la cotidianeidad escolar —como la vida cotidiana toda— es heterogénea y que esa heterogeneidad debe ser leída en función de procesos sociales e históricos de mayor alcance y escala (Heller, 1977; Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1995; Achilli, 2005). Partir de esta conceptualización nos compromete a reconstruir tanto aquellas prácticas escolares que reproducen los intereses de los sectores hegemónicos o dominantes como también los rastros e indicios de contradicciones, criticidad y resistencia al orden social establecido (Rockwell, 2009).

También nos resultan relevantes las contribuciones de trabajos que, desde el campo de la pedagogía o la didáctica, vienen analizando las políticas de educación ambiental. Nos referimos a producciones como las de González Gaudiano y Ortega Arias (2009), Telias y Canciani (2014), Arenas (2021), Canciani (2023), Ajón y Bachman (2023), Bertazi y Domenech Colacios (2023), Sessano (2023) o Sposob (2023). Estas investigaciones nos interesan en tanto ponen de manifiesto las tensiones existentes entre perspectivas críticas acerca de la educación ambiental y aquellas versiones dominantes vinculadas a los organismos y agendas globales de “gobernanza”, a discursos ambientales neoliberales o a visiones “colonizadas”. En una clave similar nos han sido útiles los trabajos que, desde el campo de la ecología política, señalan que mientras el capitalismo en su fase globalizada depreda a los trabajadores y la naturaleza —las dos fuentes de la riqueza social— se legitima a partir de renovados discursos y prácticas ambientalistas (Petrucci, 2020, 2024).

Como antecedentes específicos de nuestra investigación recuperamos algunos de los pocos estudios sobre educación ambiental que se encuentran basadas en estudios empíricos. Por ejemplo Blum (2008), quien a partir de su investigación con escuelas en Costa Rica, afirma la necesidad de explorar los vínculos existentes entre los actores educativos y los contextos en los que estos trabajan para entender mejor la naturaleza compleja y socialmente configurada de la Educación Ambiental. Beri, por su parte, propone que la EA de las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires no representa una línea prioritaria en educación y que “en el mejor de los casos, aparece a través de contenidos curriculares fragmentados y promovidos a través de pedagogías tradicionales arraigadas en enfoques reduccionistas ya perimidos” (2022: 31). También se pueden mencionar investigaciones empíricas sobre EA realizadas por fuera del universo escolar, tales como Leite Lopes (2004). Este autor propone que las acciones de EA promovidas desde ámbitos estatales-empresariales (y enmarcados en la Agenda 2021) transmiten preceptos de comportamiento asentados en una moral normatizadora/normalizadora equiparable a los manuales renacentistas de etiqueta. Retomando estos planteos, Pinheiro *et al.* (2014) analizan las acciones de EA promovidas en el marco de políticas de gestión de residuos (tales como las orientaciones sobre separación domiciliar, la promoción de la limpieza de las calles o la preservación abstracta de la naturaleza). Los autores consideran que estas iniciativas son “políticamente debilitantes” en tanto ocultan las relaciones de poder en juego y el modelo capitalista de producción y consumo que es el principal productor de toneladas de residuos.

Resulta necesario aclarar que inscribimos nuestra investigación en el enfoque de este último grupo de trabajos en tanto nuestro análisis proviene de una investigación empírica antes que de un debate conceptual en torno a la “educación ambiental”. Que nuestro enfoque sea de esta clase —y, específicamente, antropológico— supone que nuestro vínculo primero con la realidad proviene de las situaciones que reconstruimos a partir de nuestro trabajo de campo. Por lo tanto, y a diferencia de otras disciplinas sociales que abordan problemas educativos, el énfasis de nuestro análisis no recae en reconstruir las distintas perspectivas pedagógicas existentes sobre la EA, o en estudiar la letra de las normativas o de los documentos que nosotras definimos *a priori* como relevantes para este campo educativo. Por el contrario, dejamos que sea el trabajo de campo el que nos indique cuáles de estos documentos, cuáles de los programas y políticas vigentes resultan relevantes —y de qué manera— en el marco de las experiencias que estamos estudiando. Nos interesa ver qué sentidos le están atribuyendo a la EA (y por qué) los sujetos cuyas experiencias estudiamos: tomamos la categoría “educación ambiental” como social o nativa, antes que como categoría teórica, descriptiva o analítica (Caisso, 2013). En las próximas páginas veremos cómo este tipo de aproximación a la realidad estudiada permitió reconstruir algunos procesos que no suelen visibilizarse a partir de otra clase de abordajes.

Las escuelas en las cuales realizamos nuestro trabajo de campo se encuentran situadas en los departamentos Castellanos y San Martín del centro-oeste de la provincia de Santa Fe (en el centro geográfico de la Argentina, zona que corresponde a la pampa húmeda). Esta región se encuentra atravesada por los efectos sociales y productivos de la agricultura intensiva: desaparición de tambos de pequeña escala que han sido desplazados por la producción agrícola de soja y maíz transgénicos; el consecuente despoblamiento de las áreas rurales dispersas de la región y, por lo tanto, la caída de matrícula de las escuelas rurales así como también el empobrecimiento y la precarización laboral de quienes aún continúan viviendo en contextos rurales. Estas transformaciones productivas han generado, al mismo tiempo, diversas problemáticas ambientales en la región, tales como tala de árboles, intensificación de los ciclos de sequía/inundación, efectos sanitarios de las fumigaciones con agroquímicos, pérdida de biodiversidad, entre otras. Aunque estas condiciones socioambientales no conforman el foco de análisis de este artículo veremos sin embargo cómo algunas de ellas se hacen presentes en ciertas experiencias de EA analizadas o en las reflexiones docentes sobre las mismas. De hecho, el motivo por el cual hemos decidido estudiar la relación ambiente-educación/escuelas en instituciones educativas rurales de esta región se debe, precisamente, a que entendemos que la misma se encuentra atravesada por problemas ambientales múltiples.

El trabajo de campo que analizamos en esta ocasión se produjo a partir de tres viajes de cinco días de duración cada uno en los meses de abril, junio y septiembre de 2023. Diferentes miembros del equipo de investigación¹ participaron de los mismos, lo cual supuso una elaboración colectiva de entrevistas en profundidad a directoras y docentes principalmente, pero también a la supervisora, exalumnos/as y madres de alumnos/as; toma de fotografías en los espacios escolares y sus entornos, observaciones de distintos momentos/espacios de la vida escolar y, fundamentalmente, de los momentos de clases en el aula (en todos los casos las clases se dictan bajo modalidad multigrado a cargo de una sola docente, salvo en la escuela G en la que funcionan dos multigrados que concentran uno los dos primeros ciclos y el otro el tercer ciclo). También se realizaron análisis de documentos y normativas oficiales y de contenidos educativos que se hacen circular por redes sociales. Todos los datos recogidos fueron tratados bajo preservación

¹ Nuestro trabajo se inscribe en el proyecto de investigación PICT 2020 Serie A-0100 (FONCYT). Durante 2023 (período en el que surgió el trabajo de campo que se analiza en este artículo), participaron de dichos proyectos: Lucía Caisso, Marina Espoturno, Verónica Bono, Emilia Schmuck, Verónica Ligorria, Gaspar Carratú, Florencia Delgado, Javier García, Guillermina Carreño y Diana González.

del anonimato, tanto a nivel de los sujetos como de las instituciones con las que nos encontramos trabajando.

Las experiencias de Educación Ambiental: apelaciones ambientales moralizantes en torno al trabajo con los residuos

A lo largo de nuestro trabajo de campo, las docentes de las escuelas rurales que visitamos nos van presentando múltiples acciones que desarrollan como parte de la EA: separación institucional de basura en orgánica/inorgánica y enseñanza de la misma a niños y niñas; forestación de los predios escolares con plantas nativas; participación de la comunidad educativa en campañas de limpieza de predios públicos; participación en campañas de recolección de basura electrónica para entregarla a organismos dedicados a su correcto reciclaje; confección por parte de niños y niñas de letreros y murales con indicaciones y mensajes relativos al ambiente; confección de obras artísticas y otros elementos de uso escolar cotidiano con materiales reutilizables. También se nos mencionan como actividades vinculadas a la “educación ambiental” la confección de huertas escolares o, al menos, el intento de confección de las mismas: de las cuatro escuelas visitadas, solo una de ellas posee en la actualidad una pequeña huerta que está activa.² Registramos además en los espacios escolares las evidencias materiales de la realización de todas estas actividades: los letreros con mensajes ambientales (figura 1), las obras artísticas confeccionadas con tapas plásticas (figura 2), los tachos de basura diferenciados por colores (figura 3) y ubicados en el patio escolar o las macetas que penden sobre los muros y que han sido confeccionadas con latas o botellas plásticas reutilizadas.



Figura 1. Letrero.

² En Caisso y Espoturno (2024), ensayamos un análisis respecto de los motivos tanto sociales como ambientales que atentan contra la confección y sostenimiento de las huertas escolares en escuelas rurales situadas en contextos rurales dispersos de la pampa húmeda argentina. Un artículo específico sobre este tema, escrito por las autoras de este texto junto con Guadalupe Montenegro, se encuentra actualmente en preparación.



Figura 2. Mural.



Figura 3. Tachos.

Una de las actividades de EA más extensas que se desarrollan durante nuestro trabajo de campo tiene lugar en la escuela G y es nombrada por Agustina, la maestra que la lleva a cabo, como el “Taller de la Basura”. Esta actividad se inicia con un recorrido que la docente y los niños y niñas de su clase (primero y segundo ciclo del nivel primario) realizan por la pequeña comuna en la que se encuentra situada la institución. Durante ese recorrido, van observando “qué esta sucio, dónde hay basura” (Registro de Observación, Escuela G, abril de 2023). Los niños y niñas comienzan a señalar los jardines delanteros de las casas que están más limpios y aquellos donde hay basura, estableciendo inclusive un *ranking* entre los mismos. Unos días después, la actividad prosigue en el aula. La docente explica allí la diferencia entre residuos orgánicos e inorgánicos, identificando a los primeros como aquellos que produce la naturaleza y a los segundos como los que fabrica el ser humano. Consulta a los niños y las niñas por distintos residuos, preguntándoles cuál sería su clasificación correcta:

Maestra: Me comí un pollo... ¿a dónde tiré los huesos?

Niño 1: ¡En el verde!

M: Después me comí un yogur... tiré en el tacho verde... ¿está bien o está mal?

N2: ¡Noooo! ¡En el tacho amarillo, señor!

M: Claro, porque no es suficiente con tener dos tachos... hay que saber dónde tirar cada cosa... Si yo estoy en mi casa y tiro la basura en un tacho que no va, mi marido me reta... Pero si me confundo, aunque mi marido no me esté mirando... ¿a quién perjudico? ¿a mí o al planeta tierra?

N3: ¡Al planeta tierra!

N2: ¡Mi mamá tira todo junto!

M: Ustedes van hoy a la casa y le dicen a la mamá: hay que usar dos tachos.

Registro de Observación, Escuela G, abril de 2023.

Un elemento que llama nuestra atención al comenzar a analizar las experiencias de EA que vamos documentando es, en primer lugar, que estas se encuentran asociadas mayormente a tareas de tipo práctico o a “talleres” antes que al trabajo con el currículum. No es que dicho trabajo no exista —de hecho, cualquiera de las actividades que acabamos de reseñar puede ser pensada en términos de abordaje de contenidos— sino que docentes y directoras no las asocian, al menos en primera instancia, con el trabajo en torno al conocimiento. Esta realidad adquiere cierto sentido cuando comenzamos a indagar en el modo y el motivo por el que estas experiencias han comenzado a ser desarrolladas: lejos de aludirse a los lineamientos curriculares, a la Ley de Educación Ambiental Integral (cuya sanción desconocen todas las docentes entrevistadas) o a indicaciones por parte del Ministerio de Educación, se nos describen las visitas y contactos establecidos entre las escuelas y una serie de actores institucionales diversos y heterogéneos, no vinculados ni al campo pedagógico ni al Ministerio de Educación, que acercan a las escuelas distintas iniciativas de EA.

Nos referimos, por ejemplo, a ONG ambientalistas que organizan/fomentan las campañas de recolección de basura electrónica o de limpieza de predios públicos, a fundaciones vinculadas a las energías renovables que promueven la instalación de paneles solares, o bien a organismos estatales como el INTA o empresariales como el grupo INGENIA, que envían semillas para la forestación con plantas nativas o para

la confección de huertas. Pero de entre todos ellos, se destaca el Consorcio GIRSU (Gestión de Residuos Sólidos Urbanos), el cual había realizado visitas a tres de las cuatro escuelas estudiadas. Una de estas visitas había antecedido a la realización del “Taller de la basura” por parte de la maestra Agustina: en esa ocasión, “los chicos del GIRSU” (según los llama esta docente), habían realizado una primera actividad de aproximación a la clasificación de residuos en orgánicos/inorgánicos con todos los estudiantes de la institución.

El Consorcio GIRSU es un organismo descentralizado que funciona a nivel de múltiples “micro-regiones” en cada provincia, creado por la Secretaría de Ambiente de la Nación en 2005, y cuya actividad es articulada entre el Ministerio de Ambiente y Cambio Climático de la provincia y las distintas comunas y municipalidades que la componen. Aunque nada vincula al GIRSU con el ámbito educativo estatal, este consorcio posee sin embargo una gran iniciativa hacia las instituciones educativas: organiza jornadas de capacitación en separación y reciclado de residuos en las escuelas, visitas educativas desde las mismas hacia las plantas de tratamiento de residuos y también encuentros interinstitucionales entre “representantes de la región, empresas locales y la comunidad educativa” (Instagram, Consorcio GIRSU M2D: 29/04/2024). Además, desarrolla no pocas actividades de capacitación docente en Educación Ambiental en el marco de su Programa “Instituciones Verdes”. Su batería de iniciativas hacia las instituciones educativas explica, en gran medida, la otra gran particularidad que salta a la vista al analizar las experiencias de EA de estas escuelas: la gran centralidad que en ellas adquiere el trabajo con los residuos.

La de GIRSU no es solo una política de alcance provincial sino que constituye un programa al menos latinoamericano (financiado por el BID) para “gestionar” las distintas etapas de tratamiento de los residuos: su separación domiciliaria, su comercialización en el caso de aquellos que se pueden reciclar y también su disposición final. En nuestro país, las políticas y programas de GIRSU son desarrollados por actores públicos de distinto nivel jurisdiccional y, en algunos casos, se articulan, además, con políticas de distintos ministerios o secretarías. Un elemento recurrente en los distintos discursos públicos asociados a GIRSU es la importancia que le otorgan a la Educación Ambiental: esta se vuelve fundamental para educar a los individuos, entre otras cuestiones, respecto de la separación domiciliaria de los residuos. Por este motivo no resulta infrecuente la circulación de materiales vinculados con las políticas de GIRSU, elaborados directamente para el trabajo escolar, tales como el documento “Aprender de los Residuos. Una selección de fuentes y recursos para trabajar en las aulas”, publicado por los Ministerios de Ambiente y de Desarrollo Social de la Nación en 2022. En este documento, enmarcado dentro de la estrategia GIRSU, se sostiene que “la educación ambiental es la base de la sensibilización de cada miembro de la sociedad, es la herramienta que nos permite comprender qué son los residuos y su historia, cómo separarlos, dónde se disponen, quiénes los recuperan y qué beneficios genera la acción y el compromiso de gestionarlos correctamente” (2022: 9).

Es interesante señalar cuál es la perspectiva teórico-política de estas narrativas respecto del problema ambiental de los residuos. Desde estos discursos —que poseen correlatos prácticos— la existencia de crecientes toneladas de basura inorgánica —cuya cantidad se espera que se incremente en un 70% en los próximos 30 años (UNEP, 2024)— se presenta como hecho consumado: se puede actuar sobre sus efectos (inculcando hábitos individuales de separación o invirtiendo en plantas locales de “reciclaje”)³ pero

³ Al menos en la zona de estudio —y, hasta donde hemos relevado, en la totalidad de la provincia de Santa Fe— las plantas de procesamiento de residuos no “reciclan” en sentido estricto ningún residuo: solo terminan la labor de clasificar los residuos, enfiararlos y venderlos a industrias dedicadas al reciclaje.

no se propone reflexionar sobre las causas que originan este hecho. Avanzar en este sentido supondría, a nuestro entender, abordar los modos dominantes de producir (en el marco de los cuales se fabrican numerosas mercancías superfluas para la vida, casi todas ellas con “obsolescencia programada”), las formas de comercializar dichas mercancías (empaquetadas para estar disponibles durante mucho tiempo y a miles de kilómetros de distancia del lugar donde fueron producidas) y las maneras de consumirlas (a partir de subjetividades socialmente educadas para encontrar en el consumo compulsivo gran parte de la autorrealización personal). Ese abordaje sistémico también implicaría reconocer los límites reales que posee el reciclaje como solución al problema de la existencia de residuos: las tasas de reciclaje —que en Sudamérica solo alcanzan al 6% de los residuos existentes (UNEP, 2024)— van muy por detrás del incremento anual de residuos. Pero además, nos preguntamos si no resulta irracional en el actual contexto ecológico y energético buscar incrementar las acciones de reciclaje gastando aún más energía y recursos en mitigar los efectos del problema antes que señalando la necesidad de modificar las causas que generan dicho problema.

No perder de vista estas perspectivas subyacentes ni el accionar de los organismos que, como el GIRSU, inciden sobre la cotidianeidad escolar, clarifica mucho de lo que en esa cotidianeidad ocurre en términos de EA: las experiencias se centran fuertemente en torno al trabajo con los residuos y, particularmente, en torno a la inculcación de hábitos que operen sobre los efectos del problema ya consumado, sin problematizar ni analizar críticamente las causas de (y las respuestas dadas a) dicho problema. Entendemos que esta inculcación corre el riesgo de convertirse, antes que en educación en sentido estricto, en una apelación ambiental moralizante: orientada a modificar el accionar individual (sin indagar en el origen social de los problemas ambientales), basada en un principio abstracto de autoridad (sin precisar una justificación racional acerca de por qué es mejor hacer esto o aquello) y aplicada más allá de los contextos y condiciones de vida concretos de quienes educan/son educados.

En el ejemplo de la actividad realizada por la maestra Agustina en la escuela G que describimos anteriormente, estos elementos se muestran de manera elocuente: no se despliegan preguntas acerca de cómo viven las familias en cuyo jardín delantero es posible encontrar residuos, ni se otorgan explicaciones de orden ambiental y social que fundamenten los motivos por los cuales conducirse de tal o cual manera constituye una verdadera respuesta social al problema ambiental sino que se apela, más bien, a un principio de autoridad abstracta (que, cual si se tratara de un dios omnipotente, orienta nuestra conducta inclusive cuando nadie nos ve). No se trata no obstante de colocar sobre esta docente la responsabilidad por reproducir estas apelaciones ambientales moralizantes, sino de señalar cuáles son las narrativas dominantes que, desde la acción de organismos público-privados terminan estructurando la práctica docente en torno a las experiencias de Educación Ambiental.

El planteo que estamos realizando se emparenta con trabajos que vienen señalando la estructuración dominante de la educación ambiental en torno a la transformación de hábitos individuales y el ocultamiento que la misma provoca de las relaciones de poder que se encuentran por detrás de la generación de problemas ambientales (González Gaudiano y Ortega Arias, 2009; Telias y Canciani, 2014; Pinheiro *et al.* 2014; Arenas, 2021; Ajón y Bachman, 2023; Sposob, 2023). Al mismo tiempo, se ha sostenido la necesidad de pensar el rol que cumplen los discursos ambientales hegemónicos —incluidos aquellos de Educación Ambiental— como parte de la legitimación o *greenwashing* del sistema capitalista (Arenas, 2021; Petruccelli, 2024). También se puede señalar la vinculación de estos discursos hegemónicos con agendas globales de trabajo diseñadas por los organismos de “gobernanza” internacional y cuya edición más reciente es la Agenda 2030. Mientras González Gaudiano y Ortega Arias (2009) señalan que las agendas globales hacen depender a la EA de instituciones colonizadas ideológica y políticamente,

Bertazi y Colacios (2023) alertan sobre la posibilidad de que los usos “neoliberales” de la EA que promueve la Agenda 2030 la conviertan en una herramienta del capital para convencer —a través de la culpabilización del individuo— sobre la posibilidad de sostener el sistema capitalista.

Al mismo tiempo, constatar la escasa incidencia que los lineamientos curriculares, las normativas educativas o los actores específicamente vinculados al ámbito educativo tienen sobre las experiencias de EA —fenómeno, apuntado anteriormente por Buffarini y De Ponti (2023) a nivel provincial y por Sessano (2023) a nivel nacional— explica, al menos en parte, que sean en primera instancia las actividades de tipo “práctico” o los proyectos institucionales los que se nos presenten como educación ambiental antes que el trabajo curricular con la misma.⁴ Sin embargo, como hemos dicho previamente, la antropología de la educación nos invita a aproximarnos al mundo escolar como un universo complejo y heterogéneo, cuyo sentido social y político no es unívoco. Observar con detenimiento esa cotidianeidad permite identificar allí los indicios de la reproducción del poder pero, también, de otros procesos sociales “que entretejen la educación y el movimiento social” (Rockwell, 2009: 142).

Más allá de las apelaciones ambientales moralizantes: sentidos críticos en la cotidianeidad escolar

A medida que nuestro trabajo de campo avanza, comenzamos a detener la mirada más allá de las actividades que las docentes/directoras identifican más rápidamente —en las instancias de entrevistas— como Educación Ambiental. En la observación de clases de distintas áreas, documentamos el abordaje de contenidos a propósito de los cuales se despliegan debates y abordan conocimientos relacionados con los problemas ambientales (el calentamiento global en clases de Ciencias Sociales, la alteración de la fauna y la flora a raíz de la construcción de una ruta en Ciencias Naturales, entre otros). También, a partir de entrevistas a las docentes reconstruimos experiencias educativas que se han desarrollado con anterioridad a nuestra llegada a las escuelas pero que nos resultan relevantes. Una de estas ha sido llevada a cabo por Laura, docente del tercer ciclo de la escuela G:

Hicimos investigaciones con las abejas... ¿por qué no había más abejas [en la zona]? Hicimos venir a un apicultor a la escuela, lo entrevistamos, nos contó del traje que ellos usan, cuándo se cultiva la miel, cómo trabajan las abejas... Estudiamos cómo era el panal, sacamos temas de matemática, vimos la parte de figuras [geométricas]. Trabajamos también formación ética y ciudadana... cómo trabajan en comunidad las abejas y cómo es una comunidad humana... El apicultor nos comentaba que él tenía que elegir los campos donde pone las colmenas, que fuera un campo donde por lo menos no se fumigue tanto [con agroquímicos]. Después fuimos a los campos para hacer un relevamiento de cuándo fumigan, por qué, qué productos utilizan... El apicultor nos había comentado que con las fumigaciones que se usan para matar los yuyos se mueren también los cardos, que son las flores de más preferencia para las abejas... por las fumigaciones no se ven más esas plantas y eso lleva a que están desapareciendo las abejas.

(Entrevista a Laura, docente escuela G, abril de 2023)

⁴ También es el propio índice de Estrategias Jurisdiccionales de EA (en el cual se informan las acciones realizadas en la materia hasta finales de 2022) el que reconoce —como situación a enmendar— la escasa articulación existente entre el Ministerio de Ambiente y Cambio Climático y el Ministerio de Educación provincial en relación a la implementación de la Educación Ambiental. Dicho índice, de hecho, ha sido redactado para la provincia de Santa Fe desde el Ministerio de Ambiente y Cambio Climático y no desde el Ministerio de Educación, lo cual constituye una evidencia del protagonismo del primero en relación a la temática.

Como vemos, a partir de esta experiencia, un problema ambiental es investigado abordando al mismo tiempo distintos contenidos curriculares y explorando diferentes y valiosas aristas. A partir de ella se reconstruye que son las prácticas productivas sistémicas —basadas en fumigaciones intensivas con agroquímicos sobre los cultivos agrícolas— las que han ocasionado el fenómeno que dio origen al proyecto. Al mismo tiempo, al conversar con Laura sobre su propia historia de vida como habitante del contexto rural en el que se ubica la escuela G, pudimos establecer una vinculación tentativa entre aquello que la docente propone a sus estudiantes y ciertos sentidos ambientales críticos que circulan en este medio social:

Acá en la zona todo este tema de la fumigación empezó a surgir con el problema de una nena de dos años que tiene cáncer de piel... Esta nena vive muy cerquita del campo. [Sus padres] le comentaron a los médicos dónde vivían y los médicos no la dejaban volver [a su casa]... porque les dicen “es un medio totalmente contaminado por las fumigaciones cercanas”. Entonces los papás junto con un grupo de vecinos que están unidos por el medio ambiente empezaron a hacer investigaciones, empezaron a denunciar y demás. Ahí se empezó a conocer que realmente había una ley [de fumigaciones] que nunca se cumplía, que los metros [entre los campos fumigados y las áreas pobladas] eran pocos...

(Entrevista a Laura, docente escuela G, abril de 2023)

No podemos saber exactamente en qué medida estos procesos sociales vinculados a problemas ambientales (en este caso en su interrelación con problemas sanitarios) inciden en la posibilidad de que docentes como Laura desarrollen experiencias de EA tales como la que ella, junto con sus estudiantes, llevaron a cabo. Pero tampoco podemos desconocer que esas preocupaciones, cuestionamientos e, inclusive, movilizaciones sociales en torno a lo ambiental forman parte del paisaje social en el que están situadas las instituciones educativas.⁵ Otros/as autores/as también sugieren que la educación ambiental y su “emergencia” como campo pedagógico diferenciado deben ser inscriptas en el marco de los procesos de cuestionamiento, crítica y movilización que, desde hace al menos seis décadas, se han desplegado en nuestro país y en el mundo (Buffarini y De Ponti, 2023; Canciani, 2023; Sessano, 2023). Sostienen inclusive que son estos procesos los que han logrado colocar a la cuestión ambiental en un lugar destacado de las agendas políticas nacionales e internacionales, permitiendo la sanción de leyes de Educación Ambiental en 2021 y el diseño e implementación de programas vinculados a la misma.

De hecho, si analizamos la letra de la Ley de EAI, su documento Marco o los materiales de EA diseñados desde los Ministerios de Ambiente y de Educación para el nivel primario⁶ podemos encontrar en ellos indicios de criticidad que recuperan las voces y reclamos de comunidades afectadas por distintas problemáticas ambientales y que abordan de manera integral las causas productivas de los problemas ecológicos más acuciantes. En este sentido, estas actuaciones estatales pueden ser pensadas como acciones que empalman con estos sentidos ambientales críticos que es posible identificar en los cotidianos escolares. No obstante, como ya hemos mencionado,

⁵ Precisamente a propósito de la problemática de las fumigaciones con agroquímicos hemos planteado previamente que los/as docentes se apropian —aunque de manera asistemática o informal, con olvidos, silencios e imprecisiones— de saberes críticos que circulan en los contextos rurales: inclusive aunque estos se suelen representar como ámbitos sociales homogéneos, alineados con la narrativa agroquímica hegemónica y carentes de conflictividad (Caisso, 2022).

⁶ Se han publicado al menos dos materiales educativos oficiales sobre Educación Ambiental por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Uno de ellos, en 2011, fue objeto de una controversia pública —fue retirado de circulación en varias provincias de la Argentina— a raíz de la presión de los sectores productivos sojeros y mineros (Cabral y Robledo, 2021). El más reciente de estos materiales, titulado *Desafíos de la Educación Ambiental Integral en la escuela primaria. Orientaciones para la enseñanza en clave ambiental* fue publicado a lo largo del año en que realizamos el trabajo de campo que analizamos en esta ocasión (2023).

ninguna de estas actuaciones posee presencia en las escuelas con las que trabajamos: las docentes cuyas experiencias analizamos no utilizan los materiales de EA producidos por el Ministerio de Educación de la Nación, ni están al tanto de la sanción de la Ley de EAI, ni tampoco significan como actuaciones relevantes para sus prácticas de EA las indicaciones del Ministerio de Educación provincial. En cambio, quienes sí se vinculan con las instituciones escolares, acercan propuestas “educativas” referidas al ambiente y desarrollan efectivamente acciones al menos en apariencia asociadas a la EA son otras organizaciones, fundaciones y organismos vinculados a cuestiones “ambientales” en un sentido amplio, tales como el consorcio GIRSU. Al aportar actividades, capacitaciones o salidas educativas, se posicionan como referentes de la EA. Este fenómeno explica en parte que las docentes, cuando les preguntamos qué actividades de EA desarrollan no asocian a la misma, al menos en primera instancia, con el desarrollo curricular.

Al mismo tiempo, y en sintonía con otros organismos y agendas globales —fuertemente interesadas en la EA— la perspectiva ambiental que subyace a estas propuestas se enfoca en la responsabilización individual frente a problemas cuyas causas son, en verdad, sistémicas. Se debe visibilizar no solo la existencia de estas ausencias en las escuelas sino también el lugar de poder desde el cual difunden sentidos sobre el ambiente que permean los cotidianos escolares: que la perspectiva en torno al ambiente que presente GIRSU sintonice con la de la Agenda 2030 —diseñada por un organismo con el reconocimiento internacional de la ONU— no resulta menor. Y señalar dicha posición de poder resulta necesario porque permite no colocar sobre las docentes y directoras (y sus “buenas” o “malas” formaciones, o sus “correctos” o “incorrectos” posicionamientos en relación a los temas ambientales) la responsabilidad por lo que ocurre en las aulas. De hecho, si examinamos con detenimiento prácticas y sentidos docentes podemos encontrar en ellos heterogeneidad, criticidad e inclusive reflexividad respecto a los límites y contradicciones que plantean las apelaciones ambientales moralizantes de la EA:

Esto que hacemos en la escuela es fundamental, pero... no resuelve... es como que falta un paso, como con las fumigaciones... aunque lo tratemos en la escuela eso sigue estando ahí. (...) O como llevarlos a los chicos a que conozcan el basural... ¡si hay chicos que en la familia al basural le dicen “el shopping”! Porque es cierto... no tienen nada y van a buscar al basural cosas que les sirven

(Entrevista a Agustina, directora y docente, escuela G, abril de 2023)

Es interesante notar que estas palabras son dichas por Agustina, la misma maestra que desarrolla el “Taller de la Basura” que analizamos en el apartado anterior y como actividad emblemática de las apelaciones ambientales moralizantes. Que sea esa misma docente la que también señale los límites de esta clase de EA para hacer frente a una realidad ambiental sistémica, o marque la paradoja de querer enseñar algo sobre la basura a quienes viven en gran medida de ella, evidencia la reflexividad que los sujetos —en este caso, las docentes— pueden ejercer respecto de las experiencias escolares y educativas. Aunque esta reflexividad pueda resultar fragmentaria y asistemática es la que instala, a nuestro entender, la posibilidad de desarrollar y profundizar los sentidos ambientales críticos. Pero no es a los individuos, sino al ámbito de las normativas, las actuaciones estatales y los proyectos políticos globales adonde debemos mirar tanto para señalar responsabilidades como para exigir transformaciones de importancia para las políticas públicas vinculadas a las realidades educativas y ambientales actuales.

Reflexiones finales

A lo largo de estas páginas hemos intentado documentar y analizar las experiencias de educación ambiental que se desarrollan en la cotidianeidad de escuelas rurales de nivel primario de la provincia de Santa Fe (Argentina). Respecto de estas experiencias señalamos, en primer lugar, que es posible documentar que su génesis se vincula con la presencia e iniciativa de organizaciones, organismos y fundaciones no directamente vinculados al ámbito educativo. Entre ellos, destacamos al grupo GIRSU, un consorcio de alcance regional que replica una política continental de gestión de residuos en el marco de la cual la Educación Ambiental adquiere un rol preponderante.

Al analizar los discursos públicos asociados a la GIRSU así como también una experiencia educativa en particular —el Taller de la Basura— reconstruimos una perspectiva teórico-política subyacente al problema de los residuos: no es necesario preguntarse por sus causas, sino actuar —sin pruebas de la eficacia de dicha actuación— sobre sus efectos. Desde aquí, la EA se presenta a partir de apelaciones ambientales moralizantes reforzando la idea de que son los hábitos individuales, descontextualizados y orientados por una “buena” moral los que deben ser aprendidos. Se coloca de esta manera sobre el individuo —y no sobre un modo de producción, comercialización y consumo— la responsabilidad por la generación/remediación de los problemas ambientales. Recuperando los aportes de otras investigaciones, vinculamos estas apelaciones ambientales moralizantes a la potencial funcionalidad de los discursos de los organismos de gobierno global y sus agendas políticas en la invisibilización —o *greenwashing*— del sistema capitalista como productor de la crisis ecológica actual.

Junto a estos sentidos “dominantes” de la EA pudimos identificar, también, los indicios de sentidos ambientales críticos que son posibles de reconstruir aún a pesar de la presencia de las apelaciones ambientales moralizantes. Una experiencia educativa en concreto nos permitió reconstruir una criticidad social que circula en los contextos sociales de las escuelas y que se hace presente en ellas en tanto la cotidianeidad escolar (y los saberes docentes y conocimientos escolares que allí circulan) es socialmente producida, y porque escuela y comunidad no son binomios estancos. Por último, sostuvimos que resulta necesario relevar que docentes y directoras encarnan tanto los mandatos de la EA dominante como cierta reflexividad respecto de los límites y contradicciones de aquella. Por esta vía, creemos, es posible “des-responsabilizar” a los individuos para responsabilizar a las normativas, las actuaciones estatales y los proyectos políticos globales en el marco de los cuales aquellas tienen lugar.

A partir de este recorrido nuestra intención última fue la de dar cuenta de las experiencias escolares sin asignarles ni una potencia transformadora total ni tampoco un destino cerrado de reproducción del orden establecido. Dar cuenta de la heterogeneidad y de la complejidad leyendo la cotidianeidad escolar a la luz de los procesos macroestructurales nos resulta el mayor aporte que, desde una perspectiva antropológica, podemos realizar a los fines de construir más y mejores experiencias educativas. Experiencias que aporten en el necesario proceso de transformación social que la crisis ecológica actual nos demanda.

Bibliografía

- » Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- » Ajón, A. y Bachmann, L. (2023). La agenda ambiental en la escuela secundaria: una mirada crítica desde la complejidad. *Revista Espacios de Crítica y Producción*, 59: 63-69.
- » Arenas, A. (2021). Pandemics, capitalism, and an ecosocialist pedagogy. *The Journal of Environmental Education*, 52:6: 371-383. DOI: 10.1080/00958964.2021.1999197.
- » Beri, C. (2022). Reinventar la educación ambiental en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires (Argentina): resultados de una indagación exploratoria. *Revista de Educación en Biología*, 25 (1): 20-33.
- » Bertazi, M. y Domenech Colacios, R. (2023). Educação Ambiental nas Lareiras do Capital: uma crítica à agenda neoliberal. *Educação & Realidade*, 48: e123264. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236123264vs01>
- » Blum, N. (2008) Ethnography and environmental education: understanding the relationships between schools and communities in Costa Rica. *Ethnography and Education*, 3(1): 33-48.
- » Bufarini, M. y De Ponti, E. (2023). Educación Ambiental en Santa Fe. Notas sobre un campo en construcción. En I Seminario-Taller de estudios sociales: aportes para una reflexión sobre investigación, federalismo y género. Instituto de Estudios Sociales-CONICET/UNER. Paraná, 9 y 10/11/2023.
- » Cabral, V. N. y Robledo, M. S. (2021). Discursos en torno a la censura del manual de educación ambiental para docentes en Argentina (2011). *Letras Verdes*, 29: 83-97.
- » Caisso, L. (2013). “¡No sé nada sobre educación popular!” o acerca del itinerario de una categoría en una investigación etnográfica. *Boletín de Antropología y Educación*, 6: 7-11.
- » Caisso, L. (2022). „Y yo digo que es por el líquido...” Saberes cotidianos críticos de docentes rurales en torno a las fumigaciones. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(4): 169-191.
- » Caisso L. y Esporturno, M. (2024). Problemáticas socio-ambientales y experiencias de educación ambiental. Un estudio socio-antropológico en escuelas rurales primarias de la provincia de Santa Fe. Ponencia en el VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología. Rosario.
- » Canciani, M. L. (2023). Educación Ambiental Integral: reflexiones en torno a una ley urgente. *Espacios de Crítica y Producción*, 59: 70-79.
- » Consorcio GIRSU M2D [@consorciogirsu]. (26/04/2024). Capacitación en Educación Ambiental Integral [Publicación]. Instagram.
- » Estenssoro Saavedra, F. (2021). Crisis Ambiental Global: ¿Una Crisis Antropogénica o Capitalogénica? *Divergencia*, 16 (10): 206-127.
- » González Gaudiano, E. y Arias Ortega, M. A. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos*, 31(124): 58-68.
- » Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

- » Leite Lopes, J. S. (2004). A ambientalização dos conflitos em Volta Redonda. En Acsegrad, H. (org.). *Conflitos ambientais no Brasil*, pp. 217-244. Río de Janeiro: Relume Dumará-Fundação Heinrich Böll.
- » Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Desarrollo Social. (2022). *Aprender de los residuos. La gestión integral e inclusiva de los residuos y su impacto socio-ambiental*. Buenos Aires.
- » Petruccelli, A. (2020). Algunas reflexiones sobre el marxismo de nuestro tiempo. *Antagónica*, 1: 7-21.
- » Petruccelli, A. (2024). Dilemas del ecologismo: la perspectiva de un topo. *Corsario Rojo*, 6: 37-58.
- » Pinheiro, L. R.; Amaral, M.; Lisboa, C. y Cargnin, T. (2014). Sujeitos, Políticas e Educação Ambiental na Gestão de Resíduos Sólidos. *Educação & Realidade*, 39(2): 535-556.
- » Rockwell, E. (1987). Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán, G. y Neufeld, M. R. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*, pp. 27-51. Buenos Aires: Biblos.
- » Rockwell, E. (comp). (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>.
- » Sessano, P. (12/05/2023). Ley de Educación Ambiental: dos años de muchas palabras y poca integración en las aulas. Agencia Tierra Viva. <https://agenciaterraviva.com.ar/ley-de-educacion-ambiental-dos-anos-de-muchas-palabras-y-poca-integracion-en-las-aulas/>
- » Sposob, G. (2023). Educación ambiental en debate. Siete frases para pensar el ambiente. *Revista Espacios de Crítica y Producción*, 59: 80-87.
- » Telias, A. y Canciani, M. L. (2014). Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. En Telias, A., Canciani, M. L. y Sessano, P. (eds.). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*, pp. 51-74. Buenos Aires: La Bicicleta.
- » Unesco. (2022). Aprender por el planeta. Revisión mundial de cómo los temas relacionados con el medioambiente están integrados en la educación. París: Unesco.
- » United Nations Environmental Program (2024). Beyond an Age of Waste - Global Waste Management Outlook 2024. DOI: LXXTW:HSMSVK1091172000118224499

Lucía Caisso

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Profesora en Antropología por la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Rafaela (Santa Fe).

ORCID: 0000-0001-5738-439X.

lucia.caisso@gmail.com

Marina Eliana Espoturno

Doctora en Estudios Sociales Agrarios por la Universidad Nacional de Córdoba. Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Rosario. Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario (Santa Fe).

ORCID: 0000-0003-2190-0553

marinaina5@gmail.com