

Problemáticas socio-ambientales y experiencias de educación ambiental. Un estudio socio-antropológico en escuelas rurales primarias de la provincia de Santa Fe

SP.57: Procesos educativos en ámbitos escolares, familiares y comunitarios: continuidades y transformaciones

Ponentes

Nombre	Pertenencia Institucional
Marina Eliana Espoturno	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos- Universidad Nacional de Rosario
Lucia Caisso	

Introducción

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más general sobre escuelas rurales y problemáticas socio-ambientales que se desarrolla en el marco de un subsidio otorgado por el FONCyT. En esta ocasión nos proponemos focalizar el análisis en la relación entre las experiencias de educación ambiental desarrolladas en escuelas rurales de nivel primario (que cuentan además con nivel inicial) y las problemáticas socio-ambientales de los contextos en los que estas instituciones se encuentran situadas. Nuestro interés por estudiar el modo en que los problemas ambientales afectan a/son abordados en las instituciones educativas se inscribe en la crisis ecológica actual. Entendemos que la misma está originada por la creciente mundialización del sistema capitalista (Estenssoro Saavedra, 2021) basado en “*el agotamiento de los recursos no renovables, la ‘compra de tiempo’ a costa de la hipoteca del futuro y la depredación de las dos fuentes de la riqueza: los trabajadores y las trabajadoras y la naturaleza*” (Petruccelli, 2020: 12).

A propósito de estos problemas ambientales contemporáneos se vienen desplegando desde hace al menos seis décadas procesos de movilización y conflictividad social que han logrado poner a la cuestión ambiental en un lugar destacado de las agendas políticas nacionales e internacionales (Canciani, 2023). Sin embargo, este proceso de larga data se ha profundizado visiblemente en los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI, momento histórico en que la problemática ecológica comenzó a ser vista como un asunto de primera magnitud y atrajo la atención de amplias mayorías en muchos países (Petruccelli, 2022). En las localidades de la región pampeana, y en particular del sur y centro de la provincia de Santa Fe, lo ambiental como foco de preocupación social y de conflictividad se encuentra asociado al desarrollo del “agronegocio” (Gras y Hernández, 2013). Este modelo productivo agropecuario significó una maximización de las ganancias capitalistas para un sector minoritario, y como contrapartida la socialización de las “externalidades”: los costos sociales y ambientales del modelo (Cloquell et al, 2014).

Es en este marco socio-político y ambiental que empezaron a desplegarse en nuestro país, desde hace algunas décadas, distintas iniciativas vinculadas a la Educación Ambiental. Con la sanción de la Ley de EAI en el año 2021 se les otorgó a estas iniciativas un nuevo impulso asociado, fundamentalmente, a su institucionalización normativa a nivel educativo: capacitaciones diversas, proyectos interinstitucionales, nuevos trayectos formativos para docentes, foros y materiales didácticos desarrollados en los últimos tres años dan cuenta del creciente

interés tanto estatal, como también civil, en la Educación Ambiental. Sin embargo, en nuestro país aún resultan casi inexistentes los estudios que, desde una perspectiva antropológica (es decir: con un trabajo de campo sostenido en aulas y escuelas) indaguen en los modos de implementación y desarrollo de la educación ambiental. La vacancia en el área -reconocida inclusive por la propia UNESCO que alerta sobre la falta de estudios “empíricos”- animan el análisis que presentamos en esta ocasión. En él, buscamos leer la cotidianeidad de las experiencias de EA en clave de los problemas ambientales que afectan a las escuelas rurales y a las comunidades de la zona-oeste de la provincia de Santa Fe. Sin perder de vista que esa cotidianeidad escolar se trama, a su vez, con procesos estructurales y con políticas ambientales y educativas de amplio alcance, intentamos interrogar en estas páginas los límites/potencialidades y continuidades/transformaciones que presentan estas experiencias educativas.

Perspectiva teórico-metodológica

Retomando aportes del campo de la antropología de la educación entendemos a las escuelas como instituciones situadas social e históricamente y atravesadas tanto por procesos cotidianos de reproducción social del *status quo* como de apropiación de saberes, prácticas y sentidos por parte de los sujetos (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1987). Reconocemos además la inter-penetración existente entre los procesos educativos y los procesos políticos y sociales más generales, atendiendo al carácter socialmente determinado de lo escolar y entendiendo que “escuela” y “comunidad” no son binomios estancos (Mercado, 1986; Cragolino, 2007). También interesan a esta investigación los diversos estudios antropológicos sobre experiencias educativas en contextos rurales, tales como los de Cragolino (2001, 2007, 2015), Padawer (2010, 2013), Brumat (2015), Ligorria (2020), Schmuck (2019, 2020) o Carreño (2019). Se trata de trabajos que abordan diversas temáticas vinculadas a la educación rural: los procesos de apropiación comunal respecto de las instituciones educativas, la formación docente para el ámbito rural, los conocimientos prácticos que vinculan educación y trabajo o las experiencias formativas que en sentido amplio circulan en el medio rural a partir de distintos agentes educativos. Más allá de la diversidad de las problemáticas que abordan estas investigaciones, todas comparten el interés por dar cuenta de los contextos socio-culturales e históricos en que se sitúan las escuelas rurales, dando cuenta de la heterogeneidad de relaciones y actores sociales presentes en esos contextos.

También retomamos contribuciones del campo de la biología para entender la dimensión ambiental de los procesos estudiados desde una concepción materialista. Desde allí, lo que cuenta como “naturaleza” no es mera existencia o hecho dado, sino el resultado de la *reciprocidad concreta* a partir de la cual humanos y ambiente se constituyen mutuamente (Saito, 2023). Reflexionar en torno a lo ambiental supone, por tanto, reconstruir la trama de las formas sociales de apropiación de la naturaleza (Brailovsky y Foguelman, 2004) dando cuenta tanto de las transformaciones productivas como de su inter-relación con transformaciones ambientales y procesos sociales concretos. Interesan también los trabajos que, desde el campo de la ecología, nos permiten reflexionar mejor sobre los procesos ambientales en curso y su inter-relación con el capitalismo en su fase globalizada (Taibo, XXXX; Petruccelli, XXXX).

La perspectiva metodológica empleada fue de tipo etnográfica, considerando a la misma no como conjunto de técnicas sino como perspectiva particular de abordaje (Rockwell, 2009) cuyas principales características son: documentar *lo no documentado* de la realidad social para dejar testimonio escrito y público de ello; producir *una descripción* que busca dar cuenta de la complejidad de la realidad observada y que se sustenta *en categorías teóricas*; otorgar centralidad a la *experiencia directa de quien investiga*; dar relevancia a los significados, saberes y explicaciones que poseen los sujetos; describir realidades particulares para responder a inquietudes teóricas y prácticas más generales (Rockwell, 2009).

El referente empírico de nuestra investigación se encuentra constituido por cuatro escuelas rurales de nivel primario situadas en los departamentos Castellanos y San Martín del centro-oeste de la provincia de Santa Fe (Argentina). Las escuelas fueron seleccionadas por la Subsecretaría de Educación Rural del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe luego de que el mismo autorizara la realización del proyecto de investigación en instituciones de su jurisdicción. Se realizaron tres viajes de trabajo de campo de cuatro días de duración cada uno en los meses de abril, junio y septiembre de 2023. Diferentes miembros del equipo de investigación[1] formaron parte de estos viajes, lo cual supuso una elaboración colectiva de entrevistas, toma de fotografías, observaciones de clase y registros en diarios de campo. También se realizaron análisis de documentos, normativas y materiales educativos oficiales, así como también revisión y análisis de archivos escolares. Todos los datos recogidos fueron tratados bajo preservación del anonimato, tanto a nivel de los sujetos como de las instituciones con las que nos encontramos trabajando.

Transformaciones productivas, sociales y ambientales: las escuelas rurales en contexto

Como se ha mencionado, las escuelas con las que venimos trabajando se sitúan, dos de ellas en el departamento Castellanos y otras dos del departamento San Martín en la provincia de Santa Fe. Tres de las escuelas están ubicadas en zona rural dispersa y una en el ejido urbano de una pequeña comuna. En las cuatro escuelas funciona el nivel primario e inicial y están a cargo de una Directora-maestra de nivel primario que trabaja en pluricurso; también existe una maestra de nivel inicial y profesores a cargo de las áreas de plástica, música y educación física que concurren a la escuela en días específicos. Sólo en la escuela emplazada en la zona urbana se registró una asistente escolar, y en otra una mujer -pagada por la comuna- encargada de las tareas de limpieza. Todas las instituciones fueron fundadas a inicios del siglo XX y cuentan con edificio propio, los cuales han sido ampliados y refuncionalizados a lo largo del tiempo. Las obras se realizaron a partir de subsidios provinciales, pero es de destacar también el aporte de las cooperadoras escolares (conformada por madres, padres y ex-alumnxs) así como las donaciones de instituciones (cooperativas) y comercios locales. En el funcionamiento cotidiano, los vínculos con las comunas son también centrales ya que garantizan el mantenimiento de los predios escolares a partir del corte de césped, la provisión de agua potable en algunos casos y el transporte cuando hay actividades curriculares fuera del espacio escolar.

Dado que las escuelas están emplazadas en terrenos otrora donados por algún propietario de la zona, los establecimientos cuentan con amplios espacios verdes parquizados, con juegos, canchitas de fútbol, alguna huerta, flores y árboles (algunos antiguos como eucaliptos, frutales). Todas las escuelas, incluso la que está emplazada en el ejido urbano, lindan con campos en producción. En general son lotes con cultivos agrícolas, principalmente soja y algo de maíz y sorgo (estos últimos también utilizados en la alimentación de ganado); pero también hay lotes dedicados a la producción de pasturas para la alimentación animal y en algunos momentos es posible observar al ganado vacuno pastando. La provincia de Santa Fe junto con las de Buenos Aires y Córdoba concentran la producción lechera del país. Según datos de SENASA (2021) el 84% de los tambos se ubican en estos distritos. En la provincia de Santa Fe, la zona centro-oeste conformó tradicionalmente la cuenca lechera (departamentos Castellanos, Las Colonias, San Martín, sudoeste de San Cristóbal, oeste de San Jerónimo, norte de La Capital y sur de San Justo). Sin embargo en las últimas tres décadas la producción de esta zona se reorientó hacia la agricultura (fundamentalmente soja y maíz) enmarcada en el sistema productivo conocido como “agronegocio” y sustentada en un paquete tecnológico de semillas transgénicas, agroquímicos y siembra

directa (Cáceres, 2015).

Esta reorientación hacia la actividad agrícola produjo el cierre de numerosos tambos medianos y pequeños así como la tecnificación y el aumento de escala y productividad de aquellos establecimientos que lograron afrontar los costos para su reconversión (Sandoval, 2015). A su vez, tanto en aquellos tambos más tecnificados y grandes como en los medianos y pequeños que aún persisten, las condiciones laborales tienden a la precariedad, ya sea por la inestabilidad en la continuidad laboral (cierre de tambos) como por la flexibilización laboral que caracteriza al trabajador tambero a partir de modificaciones en la legislación^[2] (Sandoval et al, 2017). Esta situación deriva en que la mayoría de quienes se emplean en estos establecimientos son familias con un alto nivel de rotación en tanto persiguen constantemente la búsqueda de mejores condiciones laborales. La actividad agrícola actual, por su parte, no demanda necesariamente mano de obra con residencia rural (Pellegrini, 2014) y se caracteriza por la estacionalidad, tercerización y especialización.

Estas transformaciones han profundizado el proceso de despoblamiento rural iniciado a mediados de siglo XX en las áreas rurales de nuestro país (Murmis y Feldman, 2005; Azcuy Ameghino, 2016), proceso que ha sido potenciado por el desguzamiento del sistema ferroviario durante la década de 1990. A la par de ese despoblamiento se han ido cerrando o abandonando la prestación, cuidado y mantenimiento de instituciones, servicios y espacios públicos: caminos rurales, transportes que conecten pequeñas ciudades y comunas, hospedajes locales, centros deportivos y sociales, comercios y bares. De este modo, las modificaciones en las formas de llevar a cabo la producción han tenido un correlato en la transformación de lo rural (en tanto espacio de vida, de producción, de relaciones sociales y culturales) en agropecuario (en tanto espacio hegemonizado por lo económico-productivo) (Cloquell et al, 2014; Espoturno, 2021, 2023).

Las escuelas rurales de la pampa húmeda santafesina no han sido una excepción en relación a las transformaciones que acabamos de describir: la caída de matrícula estudiantil y la consecuente amenaza de cierre o de degradación de categoría que pende sobre las instituciones educativas rurales dan cuenta de ello. Se trata de un proceso que afecta fundamentalmente a las instituciones educativas de nivel primario, en tanto eran más numerosas que las de nivel secundario y en virtud de que estas últimas se encuentran situadas en el ejido de ciudades pequeñas y comunas y no en ámbitos rurales dispersos (que son los más afectados por el proceso de despoblamiento).

Podemos ilustrar los procesos que estamos describiendo a partir de informaciones recabadas a partir del análisis de los archivos escolares y de algunas de las entrevistas realizadas en las escuelas rurales con las que nos encontramos trabajando. Éstas cuentan con un promedio de 10 niñxs matriculadxs anualmente entre el nivel inicial y primario[3] mientras que, según las memorias de ex-alumnxs, han llegado a albergar hasta 60 estudiantes hace tres o cuatro décadas atrás. A partir de la revisión de algunos registros presentes en el archivo de una de estas instituciones, pudimos visualizar información relativa a las actividades laborales de las familias de lxs estudiantes hacia la década del 80: los padres figuran como propietarios, tamberos, puesteros o empleados rurales y las madres como amas de casa (a excepción de una de ellas que está registrada como empleada doméstica). En la actualidad, quienes asisten a las escuelas rurales pertenecen a familias de trabajadorxs rurales que realizan las tareas agropecuarias menos jerarquizadas salarialmente en la zona, siendo prácticamente inexistente la presencia de hijxs de productores propietarios. Al mismo tiempo se produce en estas escuelas un fenómeno que ya ha sido relevado en otros contextos: el de niños y niñas que viven en la zona urbana de comunas o municipios cercanos que cuentan con instituciones educativas pero cuyas familias prefieren enviar a una escuela rural por diversos motivos (Mayer, Vlasic y Mayor, 2019; Ligorria, 2020; Caisso, 2022). En función de nuestro trabajo de campo hemos podido constatar que los niños y niñas ruralizadas suelen tener experiencias de exclusión previa de otras instituciones educativas situadas en contextos urbanos, y la asistencia a las escuelas rurales es significada por las docentes como de una “atención más personalizada” y en un “ambiente más relajado”.

Podemos sostener que las transformaciones productivas iniciadas en los 70 y profundizadas en los 90 (migración a centros urbanos, reducción en los requerimientos de mano de obra y flexibilización laboral, entre otras) resultan en transformaciones en las características y cantidad de estudiantes en estas escuelas. La matrícula escolar está condicionada y fluctúa en virtud de las modalidades laborales disponibles en la zona, y conducen a un alto nivel de rotación geográfica por parte de las familias de lxs estudiantes en busca de mejores oportunidades laborales. Las docentes y directoras de las instituciones educativas coinciden en caracterizar a las familias como “golondrinas”, refiriendo a que “van y vienen”. Sin embargo, a diferencia de la clásica concepción de trabajador golondrina marcada por la estacionalidad de las tareas, este ir y venir de las familias (muchas oriundas de las provincias de Entre Ríos y Corrientes) puede asociarse a las condiciones de vida en el campo y de trabajo en el sector: “*Se cierra un tambo, se abre otro. O van cambiando los tamberos entonces [se van los chicos]”, “no quiere nadie la vida del campo, conseguir alguien que vaya a vivir al campo es*

complicado” (Entrevista a docente nivel inicial, Escuela D, abril 2023), *“el dueño del campo me dijo 'yo lo tuve que cerrar al tambo porque alquilo... la casa no está en condiciones y no quieren invertir'. Entonces la gente tampoco quiere vivir en un rancho”* (Entrevista a directora, docente de nivel primario y ex-alumna de la Escuela D, Abril 2023).

Las transformaciones productivas y laborales afectan la cotidianeidad escolar no sólo por la baja matrícula sino también por la nueva configuración de la vida social en los entornos rurales. Una jornada de lluvia, por ejemplo, deja al descubierto que la desaparición de formas de habitar la ruralidad transforma también el modo en que se habita la vida escolar:

“Antiguamente, si llovía la noche anterior, los papás mandaban a los chicos [a clases] porque la seño vivía en la escuela. Nosotros [cuando niños] veníamos a caballo a la escuela, no faltábamos. Ahora no, porque la costumbre del caballo no existe más... la gente de campo no tiene más el caballo manso. Y al no tener camino de ripio no pueden llegar a la escuela... Ahora como yo [como maestra] no vivo acá [en la escuela], si llueve no llego... y entonces no venimos [a clases] (...) Antes además, vos les ponías un par de botas a los chicos y los mandabas a campo traviesa [hasta la escuela]... si no era época de cultivo alto como sorgo o maíz que el chico se te desorienta lo podías hacer...pero eso ya no existe, no... porque los papás ahora son muy miedosos, no sabés ni quién es el vecino... no es como antes” (Entrevista a directora, docente y ex alumna de la escuela D, abril 2023)

En este pasaje se evidencia, por un lado, cómo la alta movilidad de las pocas familias que habitan en los contextos rurales genera un bajo grado de inter-conocimiento mutuo (y un mayor sentimiento de peligrosidad). Por otro lado se pone de manifiesto la extinción de prácticas “antiguamente” extendidas, tales como la propiedad y uso de caballos mansos como medio de locomoción en el medio rural, práctica que cae en desuso tanto a partir de la alta rotación de las familias (que no pueden migrar por la zona con caballos) como a propósito de la incorporación de vehículos motorizados tales como motocicletas^[4]. Ambos elementos inciden en el mayor ausentismo escolar los días de lluvia (e inclusive en días posteriores si se producen anegamientos). A esta situación se adiciona la no residencia de la docente/directora en la institución escolar: en esta zona de la provincia de Santa Fe, y del mismo modo que reseñan Mayer (2014) y Schmuck (2019) para el contexto entrerriano, han desaparecido las antiguas dependencias escolares para albergar a la docente y a su familia (en el

caso de que la tuviera). De hecho, en las cuatro escuelas visitadas las directoras nos han mostrado las refacciones y remodelaciones que se han hecho en los edificios escolares de modo de integrar los antiguos dormitorios y cocinas al espacio escolar. Por último, el escaso o nulo mantenimiento de los caminos rurales (transitados casi exclusivamente por vehículos de gran porte como camiones, tractores o camionetas 4x4) abona el ausentismo docente y estudiantil los días de lluvia: *“antes teníamos ripio ahí, pero después bueno, no se arregló más, la fábrica [láctea] se cerró y nadie más lo mantuvo”* (Entrevista a docente de nivel inicial, Escuela D, abril 2023). Las docentes tampoco poseen caballo manso y, si no cuentan con un vehículo de gran porte, no pueden llegar a la escuela para abrirla, recibir a sus alumnxs y dictar clases.

Además, junto a estas transformaciones estructurales que afectan la vida cotidiana, la extensión del agronegocio y la intensificación de la agricultura de gran escala desencadenaron en la región -al igual que en el resto de la pampa húmeda argentina- diversas problemáticas ambientales: deforestación, pérdida de las praderas naturales, transformaciones a nivel de la fauna, ciclos de sequía/inundación, agravamiento del hidroarsenicismo, derivas de las fumigaciones con agroquímicos, pérdida de biodiversidad, entre otras. Algunos de estos problemas son reconocidos por parte de las docentes rurales (en tanto trabajan allí pero también en tanto algunas de ellas son ex alumnas de las escuelas en las que hoy trabajan) como cuestiones que afectan a la vida rural en general y la cotidianeidad escolar en particular:

“Y ... yo lo que he notado en los campos... desde mi imagen de niña hasta ahora ... es la deforestación grande. El avance del monocultivo a toda costa. Tengo imágenes de haber venido por caminos de tierra llenos de árboles y que ahora no es así” (Entrevista a docente de plástica y tecnología de la escuela D, abril 2023)

“Acá atrás [de la escuela] hay un campo (...) Justo vimos el mosquito [máquina fumigadora] (...) denunciarnos que estaba el mosquito acá fumigando y que nosotros estábamos en el recreo, que era horario escolar (...) hasta acá llegaba el olor (...) nosotros metimos a los chicos adentro, uno toma esa precaución, no los dejamos salir y cerramos todas las ventanas y todo” (Entrevista docente ciclo superior de primaria, escuela G, abril 2023)

“Cuando yo empecé primer grado [como alumna] acá andaban animales... ... hace cuarenta, cincuenta años atrás... era todo natural, no como ahora que está todo tocado por el hombre... se veían zorros, comadreas... que a lo mejor abrías una ventana [de la escuela] y te pasaba una comadreja colorada... ahora no se ven más y

hay un montón de cosas [de animales] que desaparecieron” (Entrevista a directora, docente y ex-alumna de la escuela B, abril 2023)

“-Y el tema de las inundaciones y de la sequía, toda la vegetación que se perdió. Hace como 6 años se inundó esta parte de XXXX.

-Yo me acuerdo en XXXX también, que la directora era... Tenía que entrar y salir en una canoa porque...la escuela se había llenado. Hubo muchas pérdidas también, en todas las escuelas fueron afectadas. Más las escuelas, digamos, rurales, obviamente, y eso también afectó la matrícula”. (Entrevista a directora y a docente, escuela E, junio 2023)

A partir de los fragmentos de entrevistas puede señalarse que las entrevistadas dan cuenta de esta realidad no sólo por su conocimiento de la zona en tanto docentes sino también porque algunas de ellas han nacido y crecido en la región (en ciertos casos han asistido además como alumnas a las escuelas rurales en las que hoy se desempeñan como docentes). A su vez, es explícita la relación que realizan entre las problemáticas ambientales identificadas con las formas en que se lleva a cabo la producción agropecuaria.

Las experiencias de educación ambiental en las escuelas rurales: entre las agendas globales y las políticas educativas

Las experiencias de Educación Ambiental que se encuentran desarrollando las cuatro escuelas rurales pueden ser analizadas tanto a partir de sus continuidades con experiencias educativas del pasado reciente como en relación a las transformaciones o particularidades propias que les imprime el contexto actual.

En relación a las continuidades debemos señalar en primer lugar que los contenidos y actividades educativas vinculadas al ambiente han formado desde siempre parte del universo escolar: todo trabajo pedagógico orientado a abordar los fenómenos del mundo natural puede ser pensado -en un sentido amplio- como educación ambiental. En este sentido, una directora y docente sostenía: *“no es que haya habido un gran cambio en la incorporación de contenidos [sobre problemas ambientales]... antes igual se trataban esos temas porque en el campo es así: estás muy conectado todo el tiempo con la naturaleza” (Entrevista a directora y docente de nivel primario de la escuela G, abril 2023).*

Sin embargo, pareciera que es al calor de la expansión global de las preocupaciones ecológicas de los últimos años del siglo XX y primeros del XXI (Leite Lopes, 2006; Petruccelli, 2022) que se produce la autonomización de lo ambiental como cuestión educativa que debe ser abordada en su especificidad. Sostenemos esta hipótesis a partir del trabajo de Carvalho (2001), quien reconstruye que es durante la década de 1980 pero, sobre todo, durante la de 1990, que se inician las publicaciones editoriales orientadas a abordar escolarmente los temas ambientales como cuestión separada del resto de las áreas disciplinares. De hecho, en las bibliotecas de las escuelas rurales que recorrimos es posible hallar libros, manuales y revistas de “ecología”, “cuidado de la naturaleza” o “educación medio-ambiental” que han sido publicados y distribuidos durante la década de 1990. Nos referimos a materiales como:

- el libro “*Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina*” de Elio Brailovsky y Dina Foguelman, publicado en el año 1991 y distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación de la Nación en establecimientos educativos;
- el libro “*Ecología. Nuestro planeta en peligro*” de la autora Norma Cantoni publicado en 1999;
- el Manual “*Convivencia ambiental. El gran desafío*”, publicado también en 1999 y distribuido por el Ministerio de Educación de la Nación y la Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente Humano;
- la revista “*El ambientalista*” publicada desde 1994 por el Centro de Protección de la Naturaleza de Rosario. Esta publicación fue declarada de interés educativo por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y distribuida de manera gratuita y mensual en las distintas instituciones educativas de la provincia desde la década de 1990 y hasta entrada la década de 2000. Hallamos esta revista en dos de las escuelas visitadas: en una de ellas tienen en el aula, al alcance de niños y niñas, todos los números que han recibido desde fines de la década del 90 hasta entrada la década de 2000.

Si bien la presencia de estos materiales educativos no puede ser homologada a su uso escolar efectivo consideramos que sí da cuenta de una cotidianeidad escolar de la que, al menos a través de los materiales didácticos, lo ambiental comienza a formar parte. ¿Qué procesos configuran este escenario contemporáneo (y su ruptura respecto de momentos anteriores) en el que lo ambiental y, más específicamente la educación ambiental, se van instalando como un sentido común de nuestro tiempo (Leite Lopes, 2004)? Sin dudas, y como numerosos

autores señalan, la “emergencia” de la Educación Ambiental como campo pedagógico diferenciado se halla unido a la agudización de procesos de movilización colectiva en torno a problemas ambientales (Canciani, 2023; Sessano, 2021).

Sin embargo también debe señalarse como proceso relevante en la configuración del escenario contemporáneo la producción de un discurso ambiental desde los organismos multilaterales de gobernanza y crédito que, a lo largo de la década de 1990 y también en décadas subsiguientes, han ido apuntalando agendas globales de trabajo. Aunque en todas estas agendas se han ido introduciendo objetivos vinculados a problemáticas ambientales en la más reciente de ellas (la Agenda 2030, aprobada por la ONU en 2015) la Educación ocupa un rol preponderante para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Tauro et al., 2023) y la Educación Ambiental es convertida, inclusive, en un indicador del cumplimiento de los mismos por parte de los estados nacionales (UNESCO, 2022).

Hitos normativos de la Educación Ambiental como la sanción de la ley nacional 27.621 para la Implementación de la Educación Ambiental Integral pueden ser pensados en esa clave dual: representan tanto una respuesta al “pulso” que marcan en nuestro país los crecientes procesos de conflictividad ambiental (Buffarini y Ponti, 2023) como la adhesión nacional a propuestas globales. Que la educación ambiental es política de estado puede ser reconstruido a nivel de la cotidianeidad escolar: en ella, aunque las docentes no conocen la sanción de la ley de EAI, sí reciben indicaciones ministeriales específicas para trabajar en torno a estos temas:

“envían un mail desde la inspección diciendo que debemos trabajar ESI [Educación Sexual Integral] y EAI [Educación Ambiental Integral] en los proyectos institucionales... que los trabajamos sobre todo en la última hora [en la Jornada extendida]... y en ese mail nos mandan bibliografía sobre el tema”. (Entrevista a directora y docente de nivel primario de la escuela G, abril 2023)

“Tenemos el Plan 25 que es la extensión horaria... y en esas horas extra se trabaja en talleres... hay uno que es el Científico y Tecnológico y la propuesta que baja desde el Ministerio [de educación] es que en esos talleres se dé la educación ambiental (...) Entonces bueno... aparece alguien o algo que nos pide que se trabaje a full y bueno, hay que hacerlo”. (Entrevista a supervisora de las escuelas G y E, junio 2023)

De esta manera, promovidas en parte por indicación de las autoridades (desde el Ministerio de Educación hacia la inspección y desde ésta hacia las directoras) y solapándose con otras políticas educativas como el “Plan 25”^[5], se desarrollan en las escuelas diversas experiencias de Educación Ambiental. En nuestras primeras visitas a cada una de las escuelas las directoras/docentes nos hacen recorrer las escuelas exhibiendo sus “proyectos” de Educación Ambiental trabajados en “las últimas horas”: reciclado y reutilización de materiales; separación de basura en orgánica/inorgánica; sostenimiento de huertas orgánicas y composteras; forestación de los predios escolares con plantas nativas; limpieza de predios públicos; campañas de recolección de pilas y basura electrónica; confección de letreros y murales con indicaciones y mensajes relativos al ambiente, entre otras.

Muchas de estas iniciativas se llevan a cabo en vinculación con una serie de actores institucionales diversos y heterogéneos: comunas y municipalidades, consorcios para la gestión de residuos sólidos (grupos GIRSU), ONG’s ambientales (vinculadas al reciclaje) y también organismos técnicos estatales (tales como el INTA o grupo Ingenia). La articulación con estos actores suele ser promovida desde las propias comunas y municipios y, particularmente, en la articulación entre estos y el Ministerio de Ambiente y Cambio Climático de la provincia de Santa Fe. La centralidad que adquiere este Ministerio en el desarrollo de la EA es señalado por Buffarini y Ponti (2023) y se vincula con una tendencia que Sessano (2021) señala a nivel nacional. También es el propio índice de Estrategias Jurisdiccionales de EA (en el cual se informan las acciones realizadas en la materia hasta finales del año 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. 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 términos de EA.

Es probable que la estructuración de la EA en torno a actividades puntuales y por “proyecto” (y no tanto a propósito del desarrollo de contenidos curriculares) responda tanto al protagonismo de los convenios y articulaciones promovidas por el Ministerio de Ambiente y Cambio Climático como a la necesidad de dotar de sentido las horas de jornada extendida del Plan 25^[6]. Estas, como vimos anteriormente a propósito del testimonio de la directora de la escuela G, son planteadas desde el propio Ministerio de Educación como un momento destinado al trabajo en “proyectos” y, más particularmente, a proyectos vinculados con educación sexual y ambiental. Inclusive hemos registrado que por momentos algunas de ellas distinguen lo ambiental del resto de los contenidos, dando cuenta de una distinción que circunscribe la EA a una experiencia

complementaria, acorde al abordaje por “proyectos” en la jornada extendida: “[la EA] *es espectacular, a ellos les encanta un montón pero te lleva mucho tiempo y por ahí tenes la presión de los contenidos que tenés que dar, que tenés que llegar, porque después tenes un secundario y ese secundario te pide una serie de contenidos que el chico tiene que tener...*” (entrevista a docente de nivel primario de la escuela G, abril 2023).

Las huertas escolares: una experiencia de EA “invadida” por el ambiente

Por último, quisiéramos detenernos a analizar continuidades y transformaciones en relación a una experiencia en concreto de Educación Ambiental: la confección de huertas de vegetales comestibles. En primer lugar, puede trazarse una continuidad histórica entre las huertas escolares actuales y aquellas del pasado en tanto diferentes investigaciones las mencionan como actividad propia de los entornos educativos rurales y tanto a nivel de lo prescripto por las políticas públicas como de prácticas escolares vinculadas con actividades productivas propias del contexto rural (Cragolino, 2001; Gutiérrez, 2007; Petitti, 2020; Rockwell, 2020). En las últimas décadas, y al menos en las escuelas que hemos recorrido, un actor institucional aparece como el protagonista del impulso a las huertas escolares: el INTA, a través de su programa ProHuerta.

Al analizar la propia trayectoria de este programa es posible advertir rupturas o transformaciones que delinear las particularidades del momento actual. En primer lugar, porque si bien el programa ProHuerta del INTA ha persistido a lo largo de más de 30 años, su sentido al interior del universo escolar parece haberse transformado. Fue creada post-hiperinflación de 1989 como una política pública orientada a paliar la inseguridad alimentaria (Celi et al. 2021; Nussbaumer, Cowan Ros y Monzón, 2021) pero es presentada por las docentes que entrevistamos como una actividad propia de la Educación Ambiental: “[Sobre educación ambiental] *te puedo decir que el INTA siempre mandó las semillas para la huerta...*” (Docente de nivel inicial de la escuela D, abril 2023); “*elegimos hacer nuestro proyecto institucional sobre medio ambiente... El proyecto es todo sobre el reciclado de la basura y la puesta en práctica de una huerta...*” (Directora y docente de nivel primario de escuela B, abril 2023). En el sitio web oficial del INTA, por su parte, si bien se sostiene que el programa ProHuerta está orientado a promover la “Seguridad y Soberanía Alimentaria” se alude también a esta política como una acción que impulsa técnicas productivas “amigables con el ambiente” y que se desarrolla a través de, entre otras estrategias, la “educación ambiental”^[7].

Al mismo tiempo, pueden plantearse como particularidades propias del contexto actual las dificultades que se les presentan a las escuelas para sostener las huertas escolares. Si bien las cuatro instituciones poseen un sitio del predio escolar destinado a la realización de la huerta, tres de ellas han abandonado el proyecto a lo largo de los últimos años. Las docentes señalan como principal obstáculo el trabajo y el cuidado sostenido que demandan las huertas, el cual no puede ser llevado a cabo en tanto ninguna de ellas vive en la escuela ni hay vecinos/as demasiado próximos/as a los predios escolares. No obstante, también existen otros problemas que afectan o impiden el sostenimiento de las huertas:

“la huerta no la pudimos llevar a cabo por el tema de los pájaros... habíamos empezado y cuando estaba saliendo la lechuga al otro día no había más nada... se la comieron toda las loras... tendríamos que tener un sistema para espantarlos pero eso insume mucho dinero... habíamos conseguido hierros y cosas para hacer la estructura pero no teníamos el plástico para hacer el vivero... pusimos al final un espantapájaros... y telitas, nylon... pero no hizo nada, se ve que [los pájaros] se acostumbraron...” (Directora y docente de nivel primario de escuela B, abril 2023).

“tuve visita [en el predio de la escuela] de animales del tambo que estaba acá [próximo a la escuela] y se cerró. Las vacas al no estar vigiladas por las personas se pasaron [al terreno de la escuela] y se comieron toda la achicoria [de la huerta] ¡Lo que sufrieron los chicos ni te cuento!... Lo que sufrieron con las vacas. Sí, sí, realmente...” (entrevista a directora y docente de nivel primario, escuela D, abril 2023)

La “invasión” o presencia de animales no permite, en un caso, que la huerta se desarrolle. En el otro, mengua la existencia del proyecto. Una actividad que es presentada como parte de los proyectos de “educación ambiental” se ve, paradójicamente, afectada por el ambiente: un ambiente que no puede ser pensado por fuera de las actividades productivas humanas y en su anudamiento con las mismas. La presencia de vacas sueltas responde al cierre de los tambos de pequeña y mediana escala que reseñamos en el apartado anterior. También son fruto de la agriculturización la extinción de los montes en los que se alimentaban las loras. Del mismo modo, el despoblamiento rural provocado por las transformaciones productivas ha influido tanto en la mengua de familias vecinas próximas a los predios escolares como en el abandono de las casas escolares por parte de las docentes rurales. Uno y otro fenómeno vuelven más dificultoso el mantenimiento de proyectos que demandan trabajo humano sostenido en los predios escolares, tales como una huerta. Al mismo tiempo, a partir del trabajo de

campo desarrollado en el marco de investigaciones anteriores (Espoturno, 2021; Caisso, 2022) hemos documentado que las pulverizaciones con agroquímicos en los campos linderos a las escuelas influyen también negativamente en el desarrollo de huertas[8].

Consideramos que el análisis de las limitaciones y contrariedades que afectan en particular al desarrollo de las huertas escolares resulta valioso en tanto expresa tensiones que amenazan, de manera general, a las distintas experiencias de educación ambiental que se desarrollan en las escuelas rurales de la zona centro-oeste de la provincia de Santa Fe. En un contexto atravesado por múltiples problemáticas socio-ambientales son éstas las que, a partir de actividades concretas, debieran poder ser abordadas y problematizadas educativamente. Los motivos por los que las vacas están sueltas en el campo y, al igual que las loras, “invaden” las huertas escolares, remiten a una serie de procesos productivos y sociales que forman parte del ambiente, que influyen al mismo e interactúan con él. Abordar la educación ambiental en esa clave resulta además pertinente en instituciones en las que niños y niñas se encuentran ampliamente familiarizados/as con la fauna, la flora y las actividades productivas de la zona en tanto son, en muchos casos, hijos e hijas de trabajadores rurales agrícolas y tamberos. Al mismo tiempo, docentes y directoras de las escuelas con las que hemos trabajado se encuentran profundamente comprometidas con las vidas de sus estudiantes, con el sostenimiento de sus instituciones e, inclusive, con los problemas ambientales de la región en la que trabajan. Sus propias preocupaciones ambientales y el reconocimiento de las condiciones de vida de sus estudiantes son muchas veces más complejas que las indicaciones que reciben respecto de qué/cómo trabajar en torno a la educación ambiental. Un evento reconstruido durante nuestro trabajo de campo ilustra lo que estamos sosteniendo:

“Cuando comienza el recreo nos acercamos para hablar con la maestra/directora nuevamente. Ella nos vuelve a decir, al igual que el día anterior, que no entiende qué es lo que estamos haciendo ahí. Le explicamos nuevamente que necesitamos ver distintas clases, hablar con los niños y niñas, con ella y con su compañera de nivel inicial para ir conociendo a la escuela y a la comunidad e ir tomando nota de los problemas ambientales. ‘Es que... yo creí que ustedes iban a venir a ver qué hacemos con la basura y el proyecto de reciclado’, nos contesta algo molesta” (Registro de observación, escuela E, 29/06/2023)

La directora y docente que protagoniza esta conversación es, al mismo tiempo, una maestra que desarrolló junto con el equipo de investigación una actividad didáctica destinada a documentar los saberes ambientales de los

niños y niñas de su escuela. Saberes que, junto a las condiciones de vida de sus alumnos/as, la docente conoce perfectamente bien: *“ellos [lxs niñxs] sobre las vacas y todo lo que es el trabajo en el campo, sobre las especies y las plantas saben todo”* (docente y directora escuela E, septiembre 2023). Su incomodidad con nuestro trabajo -su creencia de que la educación ambiental se centra en torno al destino final de la basura y su reciclaje - no se fundamenta, por lo tanto, en el desinterés o el desconocimiento del universo cultural/ambiental en el cual se encuentra situada su escuela o en el que viven sus estudiantes. Señala, más bien, hacia donde se dirigen los imperativos educativos a los que la maestra responde, bajo el rótulo de Educación Ambiental, en su labor cotidiana.

Conclusiones

La zona donde desarrollamos la investigación viene atravesando un proceso de reestructuración productiva y social del sector agropecuario. Tras más de 30 años de desarrollo del agronegocio las problemáticas ambientales son evidentes en la cotidianeidad rural. En dicho contexto las escuelas rurales, como uno de los últimos reductos de la vida social en la ruralidad, son espacios privilegiados para la expresión y el abordaje de estas problemáticas.

A partir de la propuesta de este simposio nos propusimos conocer desde la cotidianeidad las experiencias de educación ambiental y pensarlas en clave de sus transformaciones y continuidades. El recorrido nos permite sostener que las docentes tienen un profundo conocimiento de las problemáticas ambientales de la región, así como reflexiones sobre las “causas” y derivaciones posibles. Pese a ello, es llamativo que gran parte de los contenidos y actividades desarrolladas no recuperan estos saberes, predominando el reciclado y la separación de residuos.

Las experiencias de EA tienen líneas de continuidad así como particularidades del contexto actual. En relación a las continuidades puede señalarse que como contenido viene siendo abordado desde largo tiempo. Anteriormente más vinculado a determinados espacios curriculares (como ciencias naturales). En la actualidad, “lo ambiental” adquiere una cierta especificidad y autonomía, particularmente desde las políticas públicas y el desarrollo de “proyectos institucionales” en torno a esta temática; sin embargo se evidencia una tensión sobre cómo articularlo o incorporarlo a las áreas curriculares o contenidos “tradicionales”.

Notas de la ponencia:

[1] Además de las autoras de esta ponencia, integran el equipo de trabajo: Verónica Bono, Javier García, Emilia Schmuck, Verónica Ligorria, Diana González, Guillermina Carreño y Florencia Delgado.

[2] Las modificaciones sobre el Estatuto del Tambero Mediero corresponden al año 1999. Estas eliminan la figura de la *mediería* y la reemplazan por la figura del *tambero asociado*. De este modo, y a grandes rasgos, se deja de entender al mismo como un trabajador. Las modificaciones realizadas tienen injerencia en las condiciones de trabajo del tambero y su familia en aspectos económicos (como la remuneración, el acceso a superficie para actividades de autoconsumo), habitacionales y de seguridad previsional, laboral y social.

[3] Las modificaciones sobre el Estatuto del Tambero Mediero corresponden al año 1999. Estas eliminan la figura de la *mediería* y la reemplazan por la figura del *tambero asociado*. De este modo, y a grandes rasgos, se deja de entender al mismo como un trabajador. Las modificaciones realizadas tienen injerencia en las condiciones de trabajo del tambero y su familia en aspectos económicos (como la remuneración, el acceso a superficie para actividades de autoconsumo), habitacionales y de seguridad previsional, laboral y social.

[4] Tal como pudimos observar al incursionar en los entornos de las escuelas la motocicleta es utilizada por los peones rurales para arrear ganado.

[5] El “Plan 25” es el plan provincial de extensión de la jornada escolar a 25 horas (1 horas más por día) en convenio con el Ministerio de Educación Nacional y financiado con fondos nacionales. El plan se desarrolló a lo largo del año 2023 pero se encuentra, actualmente, suspendido a raíz de los ajustes presupuestarios.

[6] Apenas se lanzó a nivel nacional el programa de extensión de la jornada escolar fue criticado por diversos sindicatos docentes. La CTRA declaró a propósito del mismo: *“Desde la CTERA planteamos que no se puede avanzar solo con una medida de extensión horaria en las condiciones de precariedad que existen hoy en muchas Escuelas y sin la planificación de un diseño pedagógico-curricular previo, que defina claramente para qué, cómo y qué hacer en este tiempo que se piensa agrega”*. Disponible en: <https://www.suteba.org.ar/jornada-extendida-en-las-escuelas-primarias-21815.html>

[7] “Programa ProHuerta”, INTA. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/prohuerta>

[8] En el caso de la investigación de Espoturno (2021) se documentó que una huerta escolar se veía afectada por los agroquímicos pulverizados en un campo lindero dedicado a la producción de maíz. En el caso de Caisso (2022) una docente rural sólo cultivaba plantines en el interior de la escuela en tanto sostenía que era contraproducente sostener quintas “a cielo abierto” en los predios escolares dado que los vegetales que allí se producirían estarían envenenados por los agroquímicos. Por el mismo motivo esta docente tampoco permitía que sus estudiantes comieran choclos de los campos linderos.

Bibliografía de la ponencia

Bibliografía[1]

Azcuy Ameghino, E. (2016). La cuestión agraria en Argentina. Caracterización, problemas y propuestas. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 45: 5-50.

Brailovsky, A. E. y Foguleman, D. (2004). *Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Brumat, M. R. (2015). “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana” en M. del C. Lorenzatti y V. Ligorria (comps.), *Educación de jóvenes y adultos y educación rural. Aportes para la formación de futuros maestros*, (pp. 121-130). UniRío, Río Cuarto.

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, Entre Ríos. 9 y 10 de Noviembre de 2023.

Cáceres, D. (2015). Tecnología agropecuaria y agro-negocios. La lógica subyacente del modelo tecnológico dominante. *Mundo Agrario*, 16 (31), s/p.

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.

Canciani, M. L. (2023). Educación Ambiental Integral: reflexiones en torno a una ley urgente. *Espacios de Crítica y Producción*, 1: 70-79.

Carreño, G. (2019). Semi-ruralidad, cotidianidad y prácticas docentes: un abordaje etnográfico de una escuela rural en la pampa húmeda. *Síntesis*, 10: 6-22.

- Carvalho, I. (2001). *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; São Paulo.
- Celi, A.; Donoso, P.; Hernández, J; Notario, L.; Martinelli, M. y Catullo, J. (2021). “Una propuesta de monitoreo orientado a impacto del programa ProHuerta en San Juan”. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Cloquell, S; Albanesi, R; Nogueira, M. E y Propersi, P. (2014). *Pueblos rurales. Territorio, sociedad y ambiente en la nueva agricultura*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.
- Cragolino, E. (2001) Educación y estrategias de reproducción social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino. (Tesis doctoral) Universidad de Buenos Aires.
- Cragolino, E. [comp] (2007). Educación en los espacios rurales, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Cragolino, E. (2015) Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios.
- Espoturno, M. (2021). “Periurbano y cotidianeidad social. Un análisis socio-antropológico de la conflictividad ambiental en Venado Tuerto (Santa Fe-Argentina)” (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Espoturno, M. (2023). “Vivir y producir, vivir o producir. Experiencias de usos del suelo de productores del periurbano en Venado Tuerto (Santa Fe-Argentina)”. *Revista Pampa*, núm. 28, e0068.
- Estenssoro Saavedra, F. (2021). Crisis Ambiental Global: ¿Una Crisis Antropogénica o Capitalogénica? *Divergencia*, 16 (10):206-127
- Gras, C. y Hernández, V. (2013). *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires, Editorial Biblos
- Gutiérrez, T. (2007). [*Educación, agro y sociedad: Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*](#). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal

Pettiti, Mara. 2020. Las escuelas rurales en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo. *Revista Anales de la Educación Común*, vol 1, n°1-2.

Petrucelli, A. (2020). Algunas reflexiones sobre el marxismo de nuestro tiempo. *Antagónica. Revista de investigación y crítica social*, 1: 7-21.

Petrucelli, A. (15 de Mayo de 2022) Ecologismo y revolución. *Ideas De Izquierda*. <https://www.laizquierdadiario.com/Ecologismo-y-revolucion>

Petrucelli, A. (XXXX)

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>.

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. (2020).

Saito, K. (2023). *La naturaleza contra el capital. El ecosocialismo de Karl Marx*. Buenos Aires: IPS.

Sandoval, P. (2015). “El modelo productivo agrícola dominante del Siglo XXI. Transformaciones institucionales y funcionales en la cuenca lechera santafesina”. (Tesis de Doctorado) Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional del Litoral.

Sandoval, P.; Leonardi, R.; Pernuzzi, C.; Alanda, G.; Benitez, R.; Arnaudo, J. P.; Brance Bonvini, M.; Acosta, G.; Eggel, A. Y Martins, L. (2017). “Tamberos de la cuenca lechera central santafesina. ¿Productor asociado o mano de obra?”. *Revista FAVE - Ciencias Agrarias*, 16 (2).

Schmuk, E. (2019). Apropiaciones y disputas en torno a la escuela secundaria en el campo. Una aproximación a partir de dos episodios en una escuela del norte entrerriano (Argentina). *Cuadernos FHyCS-UNJU*, 56: 13-39.

Schmuk, E. (2020). "Somos jóvenes y estudiantes del campo". Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano. (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Entre Ríos.

SENASA. (2021). *Caracterización de tambos bovinos*.

Sessano, (2021)

Taibo, (XXXX)

Tauro, A.; Pujadas, B.; Valdivia, A.; Morales, C. y Rozzi, R. (2023). La homogeneización biocultural desafía el ODS4. Aportes desde Latinoamérica. *Revue internationale des études du développement*, 253: 63-94.

UNESCO, 2022

[1] Sistema de referencia en formato APA.