



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA
SECRETARÍA ACADÉMICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Enseñar en la inmediatez del territorio:

Saberes, políticas públicas y Educación Ambiental Integral en la ruralidad.

LÍNEA TEMÁTICA:

POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS

DOCENTES: Dra. Carolina Cravero- Dra. Mariel Buffarini-

Esp. Cecilia Dionisio- Dra. Irene Macera- Silvia Dejon

ALUMNA: Sánchez Zapata María Eugenia. euge_2610@hotmail.com

FECHA DE ENTREGA: 28 de agosto de 2026

INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos presenciado un fuerte impacto sobre la naturaleza provocado por actividades humanas, lo que produjo efectos negativos como: la expansión de la agricultura con la consecuente deforestación, la pérdida de biodiversidad y contaminación de suelos y aguas, el crecimiento urbano acelerado con mayor demanda de recursos naturales y generación de residuos, el incremento de actividades industriales y la frecuencia de fenómenos climáticos extremos que afectan los ecosistemas.

Frente a este contexto, la República Argentina ha consolidado un marco normativo e institucional que expresa el compromiso permanente del Estado con la protección ambiental a través de leyes como la Ley General del Ambiente (N° 25.675), la Ley de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos (N° 26.331) y la Ley de Presupuestos Mínimos para la Preservación de los Glaciares (N° 26.639). A su vez, las sucesivas gestiones de gobierno han impulsado programas específicos como la Política Nacional de Educación Ambiental y el Plan Nacional de Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos (GIRSU).

En el ámbito educativo, la Subsecretaría de Ambiente y la Secretaría de Educación, en conjunto con el Consejo Federal de Ambiente (COFEMA) y el Consejo Federal de Educación (CFE), impulsaron la Ley de Educación Ambiental Integral (LEAI N° 27.621). Esta normativa establece el derecho universal a una educación ambiental integral como política pública de alcance formal y no formal en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Su propósito es garantizar que la ciudadanía comprenda las problemáticas socioambientales, tome decisiones fundamentadas y conscientes y participe activamente en la construcción de un futuro sostenible.

La implementación de esta normativa de alcance nacional y provincial requiere la articulación de distintos niveles y actores: las estructuras de gobierno en sus políticas y programas, las organizaciones sociales, las comunidades y, centralmente, la escuela. Al interior de las instituciones educativas de la provincia de Santa Fe, los programas de educación ambiental promueven el abordaje interdisciplinario sobre el uso del agua, la tierra, la flora y la conservación de

espacios verdes. Sin embargo, la existencia de estos lineamientos no determina de manera lineal lo que sucede dentro de las escuelas. Tal como sostiene Elena Achilli (1986), “entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (p. 6). Es decir, que la práctica docente constituye un proceso cotidiano condicionado por la estructura objetiva, en el cual las y los educadores construyen y movilizan saberes específicos para intervenir en las singularidades y tensiones de su propio territorio.

El propósito central de este estudio es describir y analizar de qué manera las políticas públicas ambientales interpelan, atraviesan y tensionan el trabajo cotidiano de las y los profesores. Más allá de evaluar las normativas en abstracto, el foco se dirige a describir lo que efectivamente sucede en las aulas: cómo los educadores interpretan estos mandatos, qué saberes ponen en juego y qué sentidos construyen en sus propuestas pedagógicas.

En esta trama cobra un papel central la presencia cercana de un basural a cielo abierto como problema socioambiental concreto en el entorno rural. Frente a esta realidad, la propuesta pedagógica se ve desafiada a problematizar e integrar el territorio en la enseñanza. Asimismo, el análisis busca profundizar en la distancia existente entre los modelos de la formación docente y las exigencias efectivas de planificar e intervenir pedagógicamente sobre este problema en un agrupamiento de pluriño.

Siguiendo la perspectiva de Edelstein y Coria (1996), la irrupción de situaciones socioambientales tan complejas evidencia la desconexión existente entre los saberes formalizados de la formación inicial y las exigencias de la práctica cotidiana. Como señalan las autoras, en las instituciones suele configurarse una “escisión entre la formación en disciplinas de múltiples campos considerados troncales y la que integra el campo pedagógico-didáctico”, en otro sentido, una “desarticulación entre los saberes que desde ambos campos se transmiten y los problemas y requerimientos de la práctica cotidiana” (p. 12).

En este contexto, la necesidad de transformar el entorno local en objeto de aprendizaje fuerza al docente a elaborar estrategias situadas frente a la inmediatez de la realidad escolar. Este proceso se vincula con la construcción de la experiencia profesional, en tanto “lo peculiar de estas situaciones de aprendizaje sería su equivalencia al aprendizaje de un oficio, a través del cual los docentes se nutren de un saber hacer” (p. 21). Sin embargo, tal como advierten Edelstein y Coria, “sin desvalorizar estos procesos, cabe señalar que no sería lícito reivindicar la práctica, oponiéndola al conocimiento ligado a desarrollos científicos” (p. 21), por lo que la intervención pedagógica requiere articular reflexivamente el saber práctico emergente con los saberes disciplinares formalizados.

A partir de esta problemática, este trabajo se centra específicamente en las prácticas docentes del Núcleo Rural N° 4308, dependiente de la E.E.T.P. N° 308 "Malvinas Argentinas", situado en la localidad de La Rubia, Departamento San Cristóbal, Provincia de Santa Fe. El objetivo es describir y analizar las características, tensiones y estrategias que configuran dichas prácticas, observando el modo en que las y los educadores traducen la Educación Ambiental Integral a partir del abordaje del basural local e identificando los saberes y decisiones didácticas que el equipo docente despliega cotidianamente para responder a las exigencias del territorio frente a las limitaciones de los trayectos formativos tradicionales.

CAPITULO I: La práctica docente como objeto de reflexión.

El cuidado del ambiente es un tema crucial que se inscribe en el campo de las políticas públicas a través de diversas estrategias y marcos normativos. Estos dispositivos se centran en la planificación y regulación de los recursos naturales para garantizar su sostenibilidad, comprendiendo la creación de leyes que regulan la explotación de recursos, la gestión de residuos y la protección de áreas protegidas, así como programas de reforestación y control de la contaminación. Las políticas públicas también promueven la educación ambiental y la concientización ciudadana mediante campañas educativas, programas escolares y actividades comunitarias, donde la participación de la comunidad resulta indispensable para la formulación y ejecución de dichas líneas de acción.

Sin embargo, mientras el Estado sostiene normativas de alcance nacional como la Ley de Educación Ambiental Integral (LEAI N° 27.621), en los niveles provinciales y locales estas se traducen en programas con alcances e interpretaciones muy disímiles. Para analizar esta brecha entre lo normativo y lo territorial, resulta central la perspectiva de Cris Shore (2010) en *“La antropología y el estudio de las políticas públicas”*. Él sostiene que “las políticas no son sólo instrumentos pragmáticos de gobierno; son también símbolos condensados, herramientas de legitimación y dispositivos para la creación de nuevos tipos de sujetos e identidades” (p. 25). Por ello, destaca la relevancia del enfoque etnográfico para comprender la dinámica real en el territorio, afirmando que:

A partir de estudios de caso etnográficos, sostengo que la antropología puede proveer una perspectiva crítica respecto a la naturaleza cambiante del gobierno y el poder en el mundo contemporáneo [...] enfocándose en cómo las políticas son experimentadas, comprendidas y resistidas a nivel local (Cris Shore, 2010, p. 21).

En esta línea, el autor propone desnaturalizar las políticas públicas y reflexionar sobre su formulación para acceder a lo implícito o no dicho. Su enfoque nos invita a no limitar el análisis únicamente a los actores estatales, sino a desplegar una mirada integral que contemple instituciones, funcionarios, acciones, discursos, contextos e impactos, indagando en las implicancias cotidianas sobre las personas para comprender sus consecuencias profundas y la construcción de nuevos sentidos.

Al aplicar este enfoque al contexto escolar, se evidencia cómo las políticas ambientales buscan normar el compromiso institucional, aunque su impacto dista de ser uniforme. En la práctica, estas intervenciones se reconfiguran según las dinámicas y desigualdades socio-territoriales de cada comunidad.

En el contexto local de La Rubia, la dinámica de la gestión de gobierno no ha estructurado líneas específicas en materia de políticas ambientales; sin embargo, las y los docentes de la escuela no omiten la problemática, sino que asumen el compromiso ético y pedagógico de abordar lo ambiental a partir de los marcos

normativos vigentes y de sus propios recursos profesionales. A partir de los aportes de Shore, el análisis etnográfico permite observar de qué manera los docentes leen e interpretan este escenario, entablando diálogos con los estudiantes, las familias y las instituciones locales para resignificar lo ambiental desde la escala territorial. Lejos de limitar el ambiente a la noción tradicional de "cuidado" o separación de residuos, la práctica cotidiana de los educadores abre la posibilidad de trabajar el entorno a través de sus particularidades geográficas, las vivencias de la comunidad, las pautas culturales y los mitos locales de la ruralidad, abordando lo ambiental no solo desde el conflicto, sino como una dimensión integradora de la identidad y del saber territorial.

A partir de la exigencia que la Ley de Educación Ambiental Integral plantea a la institución educativa, se vuelve indispensable detenernos a analizar las prácticas docentes de los educadores de la escuela. Desde los marcos teóricos de referencia se torna imprescindible una reflexión constante sobre las mismas, asumiendo la necesidad de construir una teoría de las prácticas y de analizar la docencia en tanto práctica social. Las prácticas tienen una lógica específica, son resultados de percepciones y acciones, a partir de una estructura incorporada a nuestra subjetividad. La práctica docente y la práctica pedagógica se complementan, es necesario que coexistan y se potencien en una relación dinámica, compleja y sometida a permanentes adaptaciones.

En sus conceptualizaciones, Edelstein y Coria (1996, pp. 11-14), mencionan que en la práctica docente siempre intervienen un sujeto, una institución y una relación entre ellos atravesada por múltiples ideales y condicionantes. Por ello, las autoras sostienen la necesidad de una reflexión permanente que tome a la práctica misma como fuente de interrogación para generar nuevos desarrollos conceptuales, lo cual cobra especial relevancia al enfrentar los desafíos particulares que impone cada contexto singular.

Al situar esta reflexión en la especificidad de la escuela rural, se pone de manifiesto una profunda tensión histórica: la distancia entre los modelos formalizados en la formación docente y las demandas reales que exige el territorio. Tradicionalmente, los trayectos formativos han estado estructurados sobre

supuestos de aulas urbanas, graduales y compuestas por grupos homogéneos, ofreciendo escasas herramientas para la intervención en agrupamientos de pluriaño o para el abordaje de problemáticas socioambientales complejas. Siguiendo a Edelstein y Coria (1996), la práctica docente en el contexto rural se caracteriza por “inmediatez, la simultaneidad y la imprevisibilidad” (p. 12) de situaciones que desbordan los marcos teóricos aprendidos. Frente a esto, la presencia del basural a cielo abierto exige trascender la mera aplicación de contenidos para asumir la práctica como un espacio de indagación y reconceptualización, donde el docente construye un saber hacer situado.

En el trabajo de campo, al dialogar con docentes de la institución, se evidenció la necesidad de acceder a trayectos de especialización y capacitaciones continuas en materia ambiental acordes a la realidad rural. Si bien expresaron poseer conocimientos generales y un sólido compromiso profesional, manifiestan que las ofertas formativas no siempre responden a la complejidad del contexto local. En este sentido, Rodríguez y Simoine (2025) señalan que “La función del rol del docente en la educación ambiental y sobre todo en un contexto rural va mucho más allá de la simple transmisión de contenidos, los docentes se transforman en intermediarios entre la política educativa ambiental y la realidad específica de su entorno” (p. 6).

Asimismo, la dificultad manifestada de forma reiterada por los colegas se vincula con la escasez de tiempo institucional para planificar propuestas interjurisdiccionales e interdisciplinarias. Se percibe cierto malestar en tanto los lineamientos curriculares y las políticas provinciales suelen prescribirse de manera homogénea, omitiendo las particularidades, los tiempos y los recursos de las escuelas rurales y pequeñas localidades. Como advierten Rodríguez y Simoine (2025), “la falta de capacitación específica en políticas ambientales puede limitar la efectividad de las prácticas, aunque algunos docentes compensan esta brecha con la creación de actividades contextualizadas que intentan cubrir esta deficiencia institucional” (p. 6).

Complementando el análisis desarrollado, Achilli (1986) entiende que la práctica docente trasciende la práctica pedagógica, al implicar un conjunto de

actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas. Por su parte, las prácticas pedagógicas se definen “como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento- alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”” (p. 7). Al incorporar la temática del cuidado del ambiente en estas prácticas, se pone en debate tanto la forma de enseñar como los contenidos a impartir: el qué y el cómo. Además, se vio desafiada la enseñanza tradicional y la rigidez de los planes de estudio, por la necesidad de adaptar las propuestas a los emergentes territoriales. Para Achilli, la docencia se constituye como una tarea de construcción cotidiana sin recetas previas, que exige planificar atendiendo a la imprevisibilidad y comprendiendo que la acción educativa desborda los límites del aula.

Esta perspectiva de Achilli resulta clave para analizar la complejidad del pluri-año. En esta configuración escolar, la toma de decisiones didácticas exige articular diferentes niveles de aprendizaje, ritmos y conocimientos previos en una misma propuesta formativa. Cuando el objeto de estudio es un problema ambiental concreto y cercano como el basural, el docente no solo debe adecuar el contenido curricular, sino también negociar con la invisibilización social que suele pesar sobre dicha problemática. Ante la necesidad de consolidar trayectos formativos específicos en Educación Ambiental Integral y disponer de mayores tiempos para el trabajo colegiado, las y los educadores ponen en juego estrategias de “artesanía pedagógica”, reconfigurando de manera situada los saberes de su formación inicial.

Al analizar la cotidianeidad escolar a la luz de los aportes de Achilli (1986) y de Edelstein y Coria (1996), la práctica docente se revela como un campo atravesado por múltiples demandas institucionales y emergentes territoriales, la tensión entre el ‘trabajo prescripto’ (el diseño curricular y las exigencias administrativas) y el ‘trabajo real’ (las condiciones concretas en las que se enseña) genera un desgaste en la tarea pedagógica. La intensificación del trabajo docente y la mediación frente a problemáticas comunitarias demandan una reconfiguración profesional permanente que incide en el posicionamiento ético-político y en la subjetividad del educador.

Frente a las nuevas demandas socioambientales y a la reorganización de los planes de estudio que ello requiere, se destaca la constante predisposición del equipo docente para adaptarse y responder activamente a los desafíos del entorno, construyendo alternativas pedagógicas situadas aun ante la limitación de recursos materiales o institucionales.

Cuando una escuela se constituye, lo hace como una institución social que ofrece permanentemente la oportunidad de trascender la lógica meramente escolar y las dinámicas tradicionales de sus actores, colocando en tensión las reivindicaciones cotidianas que dotan de sentido a las prácticas (Ávila, 2007, p. 137). En este sentido, la tarea docente en la sociedad actual no se limita a la mera transmisión de saberes; la escuela, como institución socializadora, asume un rol fundamental en la formación de ciudadanos al involucrarse activamente con las demandas del contexto, tejiendo redes y promoviendo el desarrollo territorial local (Susich, 2024, p.5).

Resulta central considerar cómo los actores interiorizan modelos, valores, sentimientos y marcos cognitivos colectivos, lo que Bourdieu (citado en Dubet, 2006, p. 41) conceptualiza como *habitus*, el cual resulta decisivo para vertebrar un trabajo comprometido a través de la construcción de experiencias propias y del intercambio con el otro. De allí se deriva lo señalado por Azzerboni (2020) respecto a que la educación siempre ha tenido un sentido contextual, respondiendo a determinados paradigmas socio-históricos, políticos y culturales. En este marco, el interrogante sobre el "por qué" resulta indispensable para resignificar, reinterpretar y replanificar las prácticas. Como sostiene Costamagna (2020), "el enfoque pedagógico supone un modo de comprender la vinculación teoría-práctica; el reconocimiento del otro (saberes locales, prácticas y experiencias); la vinculación y construcción basada en el diálogo y la resolución de conflictos promoviendo instancias democráticas" (p. 3).

El análisis crítico de la práctica docente en esta comunidad evidencia que, aun frente a la necesidad de profundizar la especialización continua y contar con mayores recursos, el profesorado reactiva su *habitus* profesional para transformar las restricciones del contexto en una oportunidad pedagógica. La reflexión sobre la propia práctica visibiliza que el abordaje del basural no depende únicamente de

mandatos normativos o capacitaciones externas, sino del compromiso ético y la capacidad de agencia de educadores que, día a día, traducen la teoría en una propuesta de Educación Ambiental Integral arraigada en el territorio.

CAPÍTULO II

a) El ámbito de la práctica y sus coordenadas contextuales

La educación ambiental relaciona al ser humano con su ambiente y su entorno, buscando promover la toma de conciencia sobre la conservación del ambiente para mejorar la calidad de vida comunitaria. En este marco, el presente trabajo sitúa su análisis en el Núcleo Rural N° 4308, una institución educativa pública que depende administrativamente de la Escuela de Enseñanza Agro-Técnico Profesional N° 308 de la ciudad de Ceres, ubicada en la localidad de La Rubia, Departamento San Cristóbal (Provincia de Santa Fe), sobre la Ruta Nacional N° 34 a la altura del kilómetro 360.

La institución fue creada en el año 2009 con la implementación del tercer año de la Educación Polimodal. Su origen buscó dar continuidad al trayecto iniciado en los 8vos y 9nos años de la EGB 3 mediante el Proyecto 7, Proyecto de Itinerancia Rural, cuyos cargos pasaron a las plantas funcionales de las escuelas secundarias creadas en el 2009, entre ellas este núcleo.

La localidad de La Rubia se caracteriza por ser un poblado pequeño de no más de 400 habitantes (entre la población urbana y la rural) cuya economía local gira en torno a la agricultura, la ganadería y la actividad lechera. Su estructura social se destaca por un predominio de sectores de clase media-baja, condición socioeconómica que condiciona el desarrollo laboral ante la escasa oferta de empleo formal en relación de dependencia. En la zona urbana, gran parte de la población realiza trabajos informales o changas, labores en la Comuna, tareas domésticas o se desempeña como peones rurales. Asimismo, coexisten pequeños emprendedores locales y familias receptoras de programas de asistencia estatal orientados a sectores vulnerables. Esta coyuntura limita las posibilidades de movilidad social y progreso económico, impulsando a muchos jóvenes a migrar

hacia ciudades vecinas al egresar del nivel secundario en busca de formación superior o inserción laboral.

Frente a esta realidad en la que se halla inmersa la escuela, concibo y analizo las diferentes estrategias institucionales y pedagógicas diseñadas para acompañar y sostener las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, la creación del núcleo representó una política orientada a garantizar el derecho a la educación en el ámbito rural. En este marco se dicta el Decreto N° 3194 para establecer una estructura organizativa y propuesta pedagógica adecuada a las particularidades de la ruralidad en las distintas Regiones Educativas de la Provincia de Santa Fe, superando así los esquemas previos normados por el Decreto N° 60/98.

El Núcleo N° 4308 inició sus actividades bajo la modalidad de pluriaño con una matrícula que fue consolidándose a medida que la institución ganaba la confianza de la comunidad local. En la actualidad, la escuela cuenta con una matrícula total de 38 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: nueve alumnos en primer año, nueve en segundo año, seis en tercer año, ocho en cuarto y seis en quinto año, manteniendo la organización pedagógica en secciones múltiples (pluriaño).

En cuanto a la infraestructura edilicia, el establecimiento cuenta con 16 años de antigüedad y comparte predio con la escuela primaria local, disponiendo de espacios de uso exclusivo para el nivel secundario: dos aulas amplias y un tercer espacio de menor dimensión (un pasillo adaptado) para eventuales trabajos grupales. En el mismo edificio funciona el área de secretaría institucional, a cargo de la coordinadora. En tanto, las dependencias del comedor y los sanitarios son de uso compartido con el nivel primario.

Los estudiantes que asisten provienen tanto de la zona urbana de La Rubia como de la zona rural y parajes aledaños, contando con el sistema de transporte y movilidad solventado por el gobierno provincial. En este plano territorial, el entorno de la localidad presenta un factor socioambiental determinante: la cercanía del basural a cielo abierto, el cual constituye un foco problematizador cotidiano que tensiona la vida comunitaria e interpela de manera directa mi mirada pedagógica.

En este escenario espacial y temporal, los docentes nos configuramos como actores centrales inscriptos en el ámbito de la práctica. La planta funcional del Núcleo Rural N° 4308 está conformada por una docente a cargo de la coordinación institucional y un equipo de profesores que asumen las distintas áreas curriculares del plan de estudios. En su gran mayoría, se trata de docentes itinerantes que trasladan su labor entre distintas localidades de la región (Ceres, San Cristóbal u otras zonas aledañas), adaptando sus horarios e intervenciones a los tiempos del transporte público y a la particular dinámica de la escuela rural.

El trabajo docente en este contexto está atravesado por la especificidad de la enseñanza en pluriaño, lo que exige diversificar estrategias metodológicas simultáneas para atender a estudiantes de diferentes años dentro de un mismo espacio físico. Se trata de educadores que poseen formaciones disciplinares heterogéneas que construyen sus prácticas en diálogo constante con la realidad rural del alumnado, enfrentando desafíos vinculados al pluriempleo, la dispersión horaria y las múltiples demandas institucionales, comunitarias y curriculares. Entre estas exigencias se inscribe la Educación Ambiental Integral, comprendida como un campo de acción pedagógica en el que, aun sin contar de antemano con saberes específicos o especializaciones terminadas en la materia, asumimos el compromiso de problematizar el territorio reconfigurando reflexivamente nuestras propias trayectorias profesionales.

b) La dimensión territorial y la construcción cotidiana de las políticas públicas

La reconstrucción del ámbito de la práctica en el Núcleo Rural N° 4308 exige problematizar el modo en que las políticas públicas educativas y ambientales se materializan en la cotidianidad de las escuelas rurales y de pequeñas localidades. Las políticas públicas adquieren existencia real a través de los procesos cotidianos de apropiación, reinterpretación y traducción que realizamos los actores institucionales. Desde la perspectiva etnográfica que propone Cris Shore (2010), las políticas públicas operan como construcciones socioculturales y símbolos de poder que cobran sentido en las experiencias concretas de los contextos locales. En este

marco, las políticas ambientales y educativas, en tanto políticas públicas se hacen y se construyen diariamente en el espacio escolar a través de las decisiones, arreglos pedagógicos y estrategias informales que desplegamos las y los docentes. De este modo, desnaturalizo la idea de que la política pública es un mandato unilateral que desciende del Estado, para posicionarla como un campo dinámico de negociación y sentido donde las prácticas diarias configuran la verdadera orientación del mandato normativo.

Para comprender el despliegue de estas políticas en el territorio, es preciso señalar que el análisis de las políticas educativas no puede desvincularse del encuadre normativo que garantiza el derecho a la educación secundaria. En este sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en sus principios fundamentales la obligatoriedad y la inclusión con calidad, marco que se articula con la normativa provincial vigente y los reglamentos de régimen académico de la provincia de Santa Fe. Sin embargo, al confrontar el marco legal con la realidad institucional cotidiana, se evidencia una brecha entre lo normado y su efectivización concreta. La implementación de los planes de estudio y las resoluciones ministeriales que regulan la vida escolar suelen tensionarse con la disponibilidad real de recursos, la infraestructura y el acompañamiento territorial que las escuelas secundarias requieren para sostener las trayectorias escolares en su totalidad.

Esta dinámica se visibiliza de manera clara en el abordaje de la dimensión ambiental dentro del Núcleo Rural N° 4308. Las acciones orientadas a la Educación Ambiental Integral no se estructuran necesariamente bajo el formato rígido de proyectos institucionales formalmente escritos. En su lugar, el equipo docente articula los contenidos teóricos de espacios curriculares específicos, como Sistemas Productivos, con prácticas concretas del día a día: el reciclaje de materia orgánica, la producción en una huerta agroecológica, la proyección de jornadas de forestación y el abordaje del manejo de residuos sólidos urbanos.

Asimismo, tal como señala Liliana Sinisi (2020) al investigar la relación entre los sujetos y el Estado en el campo socioeducativo, la cotidianidad escolar no recibe las prescripciones estatales de manera lineal. Por el contrario, “la relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana [...]”,

al tiempo que en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori” (p. 43), evidenciando que la presencia estatal se construye en la trama de relaciones y respuestas locales. Frente a la necesidad de fortalecer la especialización docente en materia ambiental y contar con mayores espacios de trabajo colegiado, el docente activa sus propios saberes para contextualizar las orientaciones ambientales a la realidad productiva de La Rubia. Esta "artesanía pedagógica" pone en juego la definición de Elena Achilli (1986), según la cual la práctica docente trasciende la mera aplicación técnica para constituir un trabajo cotidiano condicionado por las estructuras objetivas del medio, donde las y los profesores construimos respuestas situadas frente a la falta de recursos y tiempos institucionales. En lo relativo al eje de desarrollo territorial, cobra especial relevancia la propuesta de Denise Zenklusen y Mauricio Menardi (2021), quienes sostienen que pensar la educación desde el Enfoque Pedagógico para el Desarrollo Territorial implica interpelar aquellas visiones abstracto-universales que conciben el conocimiento como un saber ahistórico y desvinculado de las dinámicas sociales, culturales y productivas de las comunidades donde habitan las instituciones educativas. Dicho enfoque “propone una forma de entender y actuar en la construcción de procesos de aprendizajes para el cambio en el territorio de forma coherente con una construcción social y política” (p. 5).

En la escuela rural, esta perspectiva cobra vida cuando los docentes se constituyen en facilitadores de procesos educativos anclados en el territorio. Así, la enseñanza de la agroecología, la indagación sobre las formas de producción locales y la reflexión sobre la gestión ambiental del pueblo transforman al entorno socio-productivo en un objeto central de conocimiento significativo.

Es aquí donde se evidencia la tensión problematizada por Gloria Edelstein y Adela Coria (1996, pp. 12-14) sobre las limitaciones de la formación inicial frente a realidades heterogéneas. Los educadores de la ruralidad debemos enfrentar el reto de enseñar en agrupamientos de pluriaño, valiéndose del territorio real como la principal herramienta didáctica para dotar de sentido a los contenidos curriculares.

Asimismo, la labor docente en el medio rural trasciende las paredes del aula e incide de forma directa en la vida pública comunitaria. Como analiza Ariel Zysman

(2013), las propuestas pedagógicas vinculadas a la transformación del entorno recuperan tradiciones de la educación popular al responder a “la aparición y consolidación de nuevos sujetos políticos y sociales, en los cuales es posible encontrar demandas y prácticas educativas específicas” (p. 113). Desde esta perspectiva, se concibe al estudiante como un sujeto pedagógico con capacidad de intervención ciudadana, lo que implica “la construcción de una posición político-pedagógica cuyos contenidos no son previos y tampoco lo son las formas institucionales que adopten” (p. 122).

En la experiencia concreta del Núcleo Rural N° 4308, esta articulación se materializó en el trabajo colaborativo con la Comuna local para el análisis de la gestión de residuos sólidos urbanos, actividad que incluyó una visita didáctica al basural a cielo abierto y un espacio de diálogo directo entre las y los estudiantes y el Presidente Comunal.

Aunque las propuestas elaboradas por los alumnos no se hayan concretado formalmente en normas o resoluciones administrativas, la experiencia pedagógica generó un canal inédito de interpelación ciudadana. La incidencia en la vida pública no pasa únicamente por la ejecución exitosa de proyectos técnicos estatales o municipales, sino por la capacidad de la escuela para constituirse en un espacio instituyente que habilita a los jóvenes a reflexionar críticamente sobre su medio, diagnosticar sus problemáticas y dialogar con las autoridades locales.

La propuesta pedagógica desplegada en el Núcleo N° 4308 concibe la educación ambiental como una praxis transformadora que “invita a trascender la pregunta acerca de qué enseñar, para indagar sobre el porqué de ese conocimiento, para quién y para qué” (García, 2021, p. 130). De esta manera, “a través de una educación no entendida como proceso curricular sino como proceso social, es posible y necesario impulsar una acción ciudadana organizada, empoderada, sistemática y permanente” (González Gaudiano, 2007, p. 41). En este contexto, la educación ambiental en sectores rurales y populares se constituye en una herramienta transformadora capaz de tensionar y superar obstáculos estructurales, en tanto recupera las posibilidades de transformación social y política propias de las alternativas pedagógicas (Zysman, 2013).

Para visibilizar estos procesos, el enfoque etnográfico resulta indispensable. Como sostiene Sinisi (2021), "la etnografía educativa se ha preocupado no solo de difundir estos saberes a nuevos públicos —padres, docentes y directivos—, sino que también ha avanzado en una profunda revisión y discusión acerca de cuál es el conocimiento válido" (p. 41). En el Núcleo Rural N° 4308, esta revisión permite poner en valor el "saber hacer" artesanal de las y los profesores frente a las imposiciones curriculares homogéneas.

En este escenario de desafíos locales y demandas de una formación continua y específica, el equipo docente asume el compromiso ético de traducir la norma en acción cotidiana. En este marco:

"...afianzar y hacer valer desde lo territorial las vigentes leyes de Educación y espacialmente de Educación Ambiental se vuelve un "símbolo" de resistencia a un modelo neoliberal, que deja tanto a docentes como alumnos desolados, donde hacer de la escuela un lugar de amparo depende de quiénes la integran" (Susich, 2024, p. 15).

En esta misma línea de pensamiento, la tarea de problematizar el entorno exige un posicionamiento activo por parte del educador. Siguiendo a Paulo Freire (2000), el docente se constituye en un inventor y reinventor constante "de todos aquellos medios y todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos" (p. 18). En el Núcleo Rural N° 4308, esta reinención cotidiana es precisamente la que permite transformar las tensiones territoriales y la complejidad del basural local en una oportunidad pedagógica viva, haciendo de la Educación Ambiental Integral una práctica liberadora, situada y con sentido para la comunidad.

En síntesis, la problematización de la práctica docente en el Núcleo Rural N° 4308 demuestra que las y los educadores actuamos como mediadores fundamentales en la interfase entre el Estado, la prescripción curricular y el territorio. En las dinámicas diarias marcadas por la itinerancia, el trabajo en pluriaño y la flexibilidad organizativa, los profesores reconstruimos la política pública ambiental "desde abajo", convirtiendo el cotidiano escolar en un compromiso pedagógico y ciudadano con la realidad socioambiental de su comunidad. A través de esta

praxeología situada, la docencia no solo democratiza el acceso al saber ambiental, sino que consolida al Núcleo Rural como un actor clave en la vida pública local, visibilizando los desafíos del territorio y reafirmando el derecho de la comunidad rural a una Educación Ambiental Integral.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del presente Trabajo Integrador Final me aboqué a describir, analizar y problematizar el modo en que las políticas públicas educativas y ambientales interpelan, atraviesan y tensionan la práctica docente cotidiana en la especificidad de la educación secundaria rural.

Al desandar el recorrido teórico y conceptual desplegado en la Introducción y el Capítulo I, partí de reconocer que la consolidación de un marco normativo e institucional en materia de protección y educación ambiental en Argentina (cuyo exponente central es la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621) no determina de forma automática ni lineal lo que sucede dentro de las instituciones. A la luz del enfoque etnográfico que propone Cris Shore (2010), el análisis permitió desnaturalizar la política pública como un mandato coercitivo o abstracto que descende desde el Estado; por el contrario, esta opera como una construcción sociocultural que cobra sentido y existencia real en los procesos locales de apropiación, traducción y respuesta.

Esta lectura antropológica dialoga de manera directa con las conceptualizaciones de Elena Achilli (1986), según las cuales la práctica docente se revela como un trabajo cotidiano condicionado por estructuras objetivas en el que los educadores elaboramos y movilizamos saberes situados. En este marco, el análisis visibilizó la brecha histórica problematizada por Gloria Edelstein y Adela Coria (1996) entre las matrices de la formación docente inicial y las demandas efectivas de la ruralidad. Frente a la necesidad de fortalecer la especialización docente continua en materia ambiental y contar con mayores tiempos institucionales para el trabajo docente, las y los educadores reactivamos nuestro habitus profesional (Bourdieu, citado en Dubet, 2006) desplegando una "artesanía

pedagógica" que transforma los emergentes socioambientales en objeto de indagación significativa.

En el Capítulo II, la indagación se encarnó en las coordenadas espaciales, históricas y socio-productivas del Núcleo Rural N° 4308 de La Rubia. Al reconstruir la trama de este ámbito, puse de relieve las particularidades de una comunidad signada por acotadas posibilidades de movilidad socioeconómica y por las dinámicas de la itinerancia docente y la enseñanza en pluriaño. En este escenario, la presencia del basural a cielo abierto se estableció como un foco problematizador determinante.

En la segunda parte del capítulo, analicé cómo las políticas ambientales se materializan "desde abajo" a través de dinámicas concretas en espacios como Sistemas Productivos, la huerta agroecológica y la gestión de residuos. Tal como sostienen Denise Zenklusen y Mauricio Menardi (2021), el abordaje desde el desarrollo territorial exige superar las visiones abstracto-universales del conocimiento para anclar los aprendizajes en la realidad productiva y social del entorno. Esta articulación se plasmó en el trabajo conjunto con la Comuna local y en la visita didáctica al basural, instancia que, en sintonía con los aportes de Ariel Zysman (2013), concibe a las y los estudiantes como sujetos pedagógicos y políticos con capacidad de interpelar a las autoridades y ejercer una ciudadanía activa. La praxis transformadora (García, 2021) y la perspectiva etnográfica en educación (Sinisi, 2021) permitieron poner en valor ese "saber hacer" construido por el equipo docente frente a las dinámicas homogéneas del sistema educativo.

CONCLUSIÓN

El recorrido analítico desarrollado en este trabajo me permite concluir que, en la escuela rural, en particular en la experiencia del Núcleo Rural N° 4308, la política pública ambiental no constituye un conjunto estático de disposiciones normativas, sino una trama viva que se construye, negocia y reconfigura día a día en el espacio escolar.

Frente a los condicionantes estructurales, la escasez de recursos y las demandas de un acompañamiento formativo continuo y específico en materia

ambiental, las y los educadores nos posicionamos como mediadores fundamentales entre el Estado, las prescripciones curriculares y el territorio. La labor en agrupamientos de pluriaño y las condiciones de itinerancia nos desafían cotidianamente a redefinir el "qué" y el "cómo" de la enseñanza, valiéndonos de las tensiones socioambientales del entorno como la principal herramienta didáctica para dotar de sentido a los aprendizajes.

Abordar el basural a cielo abierto de La Rubia junto a las y los estudiantes no solo permitió problematizar una realidad socioambiental local, sino que constituyó un canal de formación ciudadana en el que la escuela se consolidó como un espacio instituyente de diálogo e interpelación hacia la comunidad y las autoridades locales. En este sentido, afianzar la Educación Ambiental Integral desde la especificidad del territorio rural trasciende la mera transmisión de contenidos ecológicos, se transforma en un acto ético y político de resistencia situado.

En última instancia, este Trabajo Integrador Final reafirma que la docencia en la ruralidad exige superar los modelos prescriptivos e idealizados de la formación tradicional para dar visibilidad a la riqueza del "saber hacer". Es en la inmediatez y en las tensiones de la cotidianeidad escolar donde las políticas públicas adquieren su verdadero sentido transformador, democratizando el acceso al conocimiento ambiental y garantizando el derecho inalienable de las comunidades rurales a una educación crítica, emancipadora y profundamente ligada al desarrollo y la sostenibilidad de su propio territorio.

De este modo, la experiencia pedagógica e institucional construida en el Núcleo Rural N° 4308 no pretende ofrecer respuestas cerradas ni fórmulas acabadas, sino situarnos en el horizonte reflexivo y propositivo que plantean Zenklusen y Menardi (2021) al dejar abierto el interrogante sobre la posibilidad de construcción de:

...una pedagogía que no solo cuestione la centralidad de la ciencia (reconociendo otros saberes), de la educación bancaria (buscando constituir espacios emancipadores), sino que al mismo tiempo convierta a las instituciones educativas en verdaderos actores inmersos en los territorios y en donde se trabaje en una educación capaz de generar sujetos que se

apropien de su territorio, lo comprendan, lo conozcan, se relacionen con los diferentes actores y construyan espacios de diálogo que se conviertan en espacios de aprendizajes y transformación. (p. 16)

Es justamente en esa búsqueda donde la práctica docente en la ruralidad cobra su dimensión más profunda, transformar las aulas heterogéneas y los desafíos socioambientales del entorno no en obstáculos, sino en la materia prima para una educación situada, crítica y verdaderamente transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR, 1986.
- Avila, O. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidad. En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (Comps) Las formas de lo escolar, (Edición 1, págs. 135-151), Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Azzerboni, Delia (2020). La escuela encuentra su lugar. En Nuevos escenarios educativos.
- Congreso de la Nación Argentina. (2002). *Ley de Educación Nacional* (Ley 26.206). Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley General del Ambiente* (Ley 25.675). Boletín Oficial de la República Argentina.
- Costamagna, P. (2020). Construcción de capacidades Individuales en la Investigación Acción para el Desarrollo Territorial. Aportes desde el Enfoque Pedagógico [Artículo inédito].
- Dubet, Francois (2006) El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología social, 16, 39- 66
- Edelstein, G. Coria, A. Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapeluz. BsAs.
- Freire, P. ([1965] 2008). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González Gaudiano, E. J. & Meira Cartea, P. A. (2020). Educación para el cambio climático: ¿Educar sobre el clima o para el cambio?. Perfiles educativos, 42(168), 157- 174.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000200157
- Rodríguez, N.A.; Simoine, M.C. (2025) *Desafíos y prácticas ambientales en contextos rurales: entre las normativas y la realidad* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela. Licenciatura en Educación.
- Shore, C. (2010). La antropología de la política pública. Antípoda, (10), 21-46.

- Sinisi, L. (2021). El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores”. En M. R. Neufeld (Comp.), Políticas sociales y educativas entre dos épocas (pp. 41-54). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Susich, N.B. (2024). *El desafío de implementar un proyecto educativo ambiental en el contexto actual y en el marco de las políticas vigentes* [Trabajo integrador final] Universidad Nacional de Rafaela. Repositorio Institucional. Digital UNRaf.
- Zenklusen, D., & Menardi, M. (2021). Apuntes para pensar la articulación entre desarrollo territorial y educación a partir de la experiencia de una cátedra universitaria. *Revista Digital de Políticas Públicas*, 10(15), 1-17.
- Zysman, A. (2003). Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. En A. Puiggrós & M. Gómez Sollano (Coords.), *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (pp. 113-124). Miño y Dávila Editores.