Artículos libres

Saberes cotidianos infantiles sobre el ambiente: un aporte para la educación ambiental

Children's everyday knowledge about the environment: a contribution to environmental education

Lucía Caisso *
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional de Rafaela, Argentina
lucia.caisso@gmail.com

Revista IRICE
núm. 50, e2069 2026
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
ISSN-E: 2618-4052
Periodicidad: Frecuencia continua
revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 21 mayo 2025
Aprobación: 30 octubre 2025

DOI: https://doi.org/10.35305/revistairice.vi50.2069

URL: https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465584002/

Resumen: En este artículo presentamos un análisis de saberes cotidianos sobre el ambiente de niños y niñas que asisten a escuelas rurales del centro de la provincia de Santa Fe (Argentina). La mayoría de ellos integran familias dedicadas a la actividad tambera, la cual ha tenido una gran centralidad en la región, pero se encuentra actualmente desplazada por la actividad agrícola intensiva. Para documentar los saberes cotidianos infantiles sobre el ambiente realizamos un trabajo de campo sostenido en tres escuelas rurales. La principal estrategia metodológica empleada fue la realización de una actividad de dibujo y escritura con niños y niñas. A partir del análisis de estos materiales y de las conversaciones sostenidas durante su realización, buscamos documentar los saberes ambientales infantiles, a los cuales conceptualizamos como *cotidianos,* retomando las contribuciones de Lev Vigotski. Nuestro análisis evidencia cómo la relación de niños y niñas con su entorno natural remite a sus condiciones materiales (y, por lo tanto, ambientales) de vida. Proponemos que estos saberes pueden ser retomados en el marco de la educación ambiental, aunque sin desconocer que la naturaleza de los problemas que esta aborda implica conocimientos científicos de alto grado de abstracción y sistematicidad.

Palabras clave: saberes cotidianos, ambiente, ruralidad, educación ambiental, Vigotski.

Abstract: In this article, we present an analysis of the everyday knowledge about the environment held by children

Notas de autor

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Investigadora en el Centro de Investigaciones y Transferencia, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rafaela (CIT-CONICET/UNRaf).

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

attending rural schools in central Santa Fe Province, Argentina. Most of these children come from families involved in dairy farming, which has historically been central to the region but is now being displaced by intensive agriculture. To document children's everyday knowledge about the environment, we conducted sustained fieldwork in three rural schools. The main methodological strategy employed was a drawing and writing activity with the children. Based on the analysis of these materials and the conversations held during the activity, we sought to document children's environmental knowledge, which we conceptualized as everyday knowledge, drawing on the contributions of Lev Vygotsky. Our analysis reveals how children's relationship with their natural environment is linked to their material (and therefore environmental) living conditions. We propose that this knowledge can be taken up again within the framework of Environmental Education, although without ignoring that the nature of the problems it addresses involves scientific knowledge of a high degree of abstraction and systematicity.

Keywords: everyday knowledge, environment, rurality, environmental education, Vygotsky.

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

Introducción

Los problemas ambientales y la crisis ecológica han adquirido una magnitud sin precedentes en las últimas décadas, en virtud de la mundialización del sistema capitalista (Mercatante, 2025; Petruccelli, 2025). La preocupación en torno a la cuestión ambiental ha generado procesos de movilización y conflictividad social que, según autores como Canciani (2023), lograron poner a la cuestión ambiental en un lugar destacado de las agendas públicas. No obstante, en la "emergencia" de la cuestión ambiental en la agenda educativa no puede desconocerse la influencia que tuvieron los organismos internacionales de gobierno (entre los que se cuentan aquellos que financian numerosas políticas educativas a nivel mundial) en relación con la educación ambiental. Nos referimos a entidades como el Banco Mundial, ONU o UNESCO que, en la era posterior al Consenso de Washington, buscaron mostrar un capitalismo de "rostro humano" sensible a las cuestiones sociales, entre las que se incluyen las vinculadas a lo ambiental (Bergeron, 2008; Rose, 2003). A caballo tanto de uno como de otro proceso, empezaron a desplegarse en nuestro país distintas iniciativas vinculadas a la educación ambiental, las cuales encontraron "un nuevo hito" en su proceso de institucionalización con la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral en el año 2021 (Bufarini & De Ponti, 2023).

El campo de las investigaciones sobre educación ambiental en Argentina ya posee algunos años de consolidación y en él confluyen trabajos académicos elaborados desde perspectivas pedagógicas, desde preocupaciones de las didácticas específicas y también producciones provenientes de ámbitos de activismo o militancia ambiental. Sin embargo, como la propia UNESCO (2022) reconoce, resultan aún casi inexistentes los estudios que, con un trabajo de campo sostenido en aulas y escuelas, indaguen en los procesos empíricos de desarrollo de la educación ambiental. Es precisamente en esa clave –en la de la indagación empírica– que nos encontramos desarrollando en la actualidad un proyecto de investigación[1] sobre experiencias de educación ambiental en escuelas rurales de la provincia de Santa Fe.

En el marco de dicho proyecto hemos avanzado en el análisis de la dimensión pedagógica de estas experiencias (Caisso & Espoturno, 2024). Sin embargo, en esta ocasión nos interesa centrarnos en otro aspecto de la realidad estudiada: reconstruir y analizar cuáles son los saberes cotidianos que niños y niñas que asisten a escuelas rurales poseen sobre el ambiente en el que viven. Al reconstruir estos saberes cotidianos (categoría que retomamos de la obra de Lev Vigotski), buscamos conocer y explicar mejor cómo se relacionan niños y niñas de estos contextos rurales con el ambiente y qué aspectos relevantes de

sus vidas cotidianas se ponen de manifiesto en los saberes surgidos de esa relación. Intentamos aportar por esta vía conocimiento que pueda ser retomado en el marco de las prácticas pedagógicas de educación ambiental integral, inclusive cuando estas buscan abordar problemas que –por su propia naturaleza– requieren de conocimientos científicos altamente abstractos y sistematizados para su análisis y explicación. En este sentido, aunque nos interesa dar cuenta de lo contextual, partimos de una concepción sobre la educación escolar como un ejercicio que, precisamente, busque trascender los mundos particulares para reponer procesos de orden universal.

En las próximas páginas presentaremos, en primera instancia, los antecedentes de investigación y las contribuciones teóricas que retomamos para nuestro análisis. A continuación, describimos las estrategias metodológicas empleadas para construir los materiales de campo que aquí analizamos. Luego, reconstruimos los saberes cotidianos infantiles sobre el ambiente a partir del análisis de dibujos, escritos y diálogos surgidos a propósito del desarrollo de la actividad y procedemos a su análisis. Por último, en las Conclusiones, puntualizamos en qué sentido este estudio puede enriquecer las experiencias escolares de educación ambiental.

Antecedentes y perspectiva teórica

Como hemos mencionado previamente, aún son incipientes las investigaciones que han indagado de manera empírica en las prácticas escolares de educación ambiental. Sin embargo, menos escasos son los trabajos que han abordado la cuestión de los saberes o conocimientos que niñas, niños y jóvenes en edad escolar producen acerca del ambiente en el que viven. Las contribuciones de Riat (2012, 2016), por ejemplo, evidencian que los conocimientos de niñas y niños de contextos campesinos sobre el ambiente demuestran un alto grado de observación y comprensión de los ecosistemas, así como una experticia adquirida en virtud de su incorporación paulatina a las actividades productivas familiares. Padawer (2010, 2015), por su parte, documenta los numerosos saberes cotidianos –entre los que se encuentran algunos ambientales– de los que se apropian niñas, niños y jóvenes a partir de la transmisión intergeneracional asociada a la reproducción de la vida. También Padawer y Canciani (2014) realizan un trabajo en el que, si bien no se enfocan en las infancias, analizan los saberes ambientales de colonos misioneros para reflexionar en clave de educación ambiental. Las autoras proponen que estos saberes poseen un carácter abierto, heterogéneo, parcial, relacional y cambiante, y que se sitúan en un contexto específico de interacción social y problemáticas ambientales. Por último, de manera más reciente, Rockwell y Mendoza von der Borch (2025) indagan en

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

el conocimiento infantil sobre el entorno ambiental a partir de actividades de mapeo, evidenciando que dichos conocimientos están en permanente construcción, dado que se alimentan de las experiencias vitales de habitar el entorno.

Si bien ninguno de estos trabajos se propone analizar el lugar que los saberes ambientales cotidianos ocupan en el ámbito escolar, algunos de ellos sí realizan ciertas consideraciones sobre dicha cuestión. Por ejemplo, Padawer (2010) hipotetiza que los saberes cotidianos no son recuperados de manera sistemática en el ámbito escolar por provenir de instancias de la vida no reconocidas socialmente como productoras de conocimiento. También sugiere, a propósito de los conocimientos infantiles sobre las relaciones entre las especies animales, que la escuela ignora ese conocimiento porque "la tradición naturalista escolarizada supone el estudio exhaustivo de cada especie, y no el conocimiento de relaciones entre ellas" (Padawer, 2010, p. 366). A tono con estas consideraciones, la misma autora postula en otro de sus trabajos que las experiencias formativas en contextos familiares "se han constituido históricamente como espacios opuestos a la escuela (...) [en tanto] *la hegemonía de la forma escolar* [énfasis añadido] propone que los saberes prácticos [los que aquí llamamos cotidianos] son opuestos a la abstracción, no transferibles" (Padawer, 2015, p. 116).

La escisión señalada por Padawer (2010, 2015) entre saberes prácticos y escuela puede emparentarse con las críticas de la corriente del pensamiento ambiental latinoamericano, predominante en el campo de los estudios académicos latinoamericanos sobre educación ambiental. Trabajos como los de Leff (1998, 2005), González Gaudiano (2001), González Gaudiano y Arias Ortega (2009), De Alba (2018) o Canciani y Telias (2013, 2022) comparten, aunque con distintos énfasis, críticas a los formatos curriculares "tradicionales" ("no complejos"), a las "gramáticas escolares", a la división disciplinar o a la subvaloración o invisibilización escolar de los saberes "otros" (entre los que se cuentan los culturales, los cotidianos o los comunitarios). De manera general, y en consonancia con la perspectiva decolonial en filosofía, avanzan en una crítica al modo de abordaje que la escuela moderna (categoría bajo la cual se identifica a la escuela capitalista/colonialista)[2] tuvo/tiene en relación con las cuestiones ambientales y con la relación naturaleza/cultura. Partiendo de estas críticas, estas propuestas enfatizan en la necesidad de recuperar como parte esencial de los procesos educativos los saberes culturales de las comunidades, los provenientes de las disputas políticas y del activismo socioambiental,[3] o de las prácticas cotidianas situadas culturalmente, entre otras dimensiones consideradas relevantes en términos pedagógicos.

Si bien nuestro artículo no se centra en el análisis del lugar que los saberes cotidianos adquieren en el marco de las prácticas escolares, veremos a continuación que la propia conceptualización de saberes cotidianos de la que partimos (y que retomamos de Vigotski) implica, al mismo tiempo, una determinada noción del conocimiento científico y de la función escolar respecto de este. Este posicionamiento teórico nos hará diferir, al menos parcialmente, de propuestas como las que acabamos de exponer porque, a nuestro entender, la principal tarea académica respecto de la institución escolar no es abogar por la transformación de sus métodos, formatos o posicionamientos epistémicos, ni tampoco por su apertura a las disputas sociales o ideológicas en relación con el conocimiento. Nos interesa, más bien, contribuir al reforzamiento de su papel como institución socializadora del conocimiento científico más riguroso y objetivo posible, permitiendo inscribir los problemas particulares o locales en nociones más abstractas y universales que las que otorga el propio contexto o la vida cotidiana de los sujetos.

Puede que resulte algo extraño para nuestros lectores que partamos de recuperar a un autor marxista como Vigotski y, al mismo tiempo, distingamos *ciencia* de *ideología*. Sin embargo, esto se debe a que nuestro punto de partida no es el del *marxismo cultural* sino el de un *marxismo ilustrado*: aquel que ha puesto más el énfasis en la objetividad y en la rigurosidad del conocimiento que en la denuncia sobre los sesgos ideológicos del mismo.[4] Han sido las corrientes teóricas posmodernas las que –en el mejor de los casos– han asociado la concepción marxista de la ciencia casi unilateralmente con las luchas y disputas ideológicas, en una comprensible reacción contra el marxismo cientificista representado en obras como Althusser (1967) y Althusser y Balibar (2004). Pero la existencia de estos posicionamientos cientificistas no implica que no hubiera, dentro de la tradición marxista, otras propuestas, como, por ejemplo, las de Sacristán (1978/2021), Pereyra (1996), Hobsbawm (1998) o Petruccelli (2016): desde estos trabajos se han criticado las interpretaciones productivistas o ingenuas del conocimiento científico, reconociendo los sesgos ideológicos y los usos sociales que este puede poseer –aunque no siempre ni de la misma manera en cada ocasión– sin renegar por ello de su potencial epistémico para explicar el mundo que nos rodea. Al revalorizar la distinción ciencia/ideología, han señalado como tarea fundamental –y diferenciada de las luchas ideológicas– el cultivo del pensamiento científico y la razón como una necesaria vía de emancipación humana (aunque no la única ni la más importante). Desde esta perspectiva se continúa abogando por la pretensión de *objetividad* del trabajo científico (objetividad que no debe ser confundida con *neutralidad*),[5] por la potencia epistémica

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

de la ciencia moderna y por la capacidad de las instituciones educativas para socializar el conocimiento científico más riguroso y objetivo posible.

La valoración que realiza Vigotski del conocimiento científico (y su relación con el conocimiento cotidiano o espontáneo) forma parte, a nuestro entender, de la inscripción del paidólogo soviético en dicha tradición marxista ilustrada. En *Pensamiento y habla*, Vigotski (1934/2012) define a los conocimientos científicos como "las formas más elevadas del pensamiento" (p. 289), los conceptos en los que encontramos "un nivel más elevado de pensamiento que en los conceptos cotidianos" (p. 365), o como aquellos cuya adquisición eleva el "desarrollo mental [del niño] a un nivel superior" (p. 412). Los saberes espontáneos, por su parte, son definidos como los que provienen de la propia experiencia vital del niño, que se muestran débiles para la comprensión consciente y la voluntariedad (operaciones propias de la esfera de los conceptos científicos), pero fuertes en "la utilización espontánea, situacional-significativa y concreta, en la esfera de la experiencia y el empirismo" (p. 377).

No obstante, esta distinción de Vigotski (1934/2012) entre conocimientos científicos y espontáneos o cotidianos no implica desconocer el papel que juegan los últimos en diversas situaciones de la vida e, inclusive, en la propia adquisición de los primeros: "los conocimientos espontáneos hacen posible el hecho mismo de que aquellos [los científicos] surjan a partir de la instrucción, que es el origen de su desarrollo" (p. 321); "existe una recíproca y mutua dependencia entre el desarrollo de los conceptos científicos y espontáneos" (p. 380);

> si [bien] el desarrollo de los conceptos científicos y cotidianos avanza por caminos opuestos, estos dos procesos están interna y profundamente vinculados entre sí. El desarrollo del concepto cotidiano debe alcanzar un cierto nivel para que el niño pueda en general asimilar el concepto científico y tomar conciencia de él. (Vigotski, 1934/2012, p. 375)

Es a propósito de su debate con Piaget que Vigotski propone que la adquisición de conceptos o conocimientos científicos en el marco de los procesos de instrucción sistemática ni se opone a los saberes cotidianos ni los desplaza, sino que los transforma y enriquece, a la vez que estos son condición necesaria de la adquisición de aquellos.[6] En la misma clave se ha planteado que el desarrollo del pensamiento abstracto y su formalización como conocimiento teórico surge de la acumulación histórica y milenaria de conocimientos empíricos, y que es la escuela la institución privilegiada de apropiación de aquellos (Massó Aguadé, 2021).

Consideramos importante volver a estas conceptualizaciones de la propia obra de Vigotski, en tanto buscamos contribuir a un proceso

de reapropiación de la obra vigotskiana que, en particular en la Argentina, se ha visto impulsado por las traducciones integrales del ruso al español que se han realizado en los últimos años (Vigotski 1927/2022, 1934/2012, 2024, 1926/2025). Dichas traducciones han nacido de la necesidad de subsanar el doble proceso de "censura" que se operó sobre la obra del pensador soviético: la impuesta, en primer lugar, por el régimen estalinista en la URSS, y la que se produjo más adelante a partir de las traducciones europeas y norteamericanas de las décadas de 1960-1990. Estas últimas buscaron, a partir de diferentes y extensas mutilaciones y ediciones, amoldar la obra vigotskiana a las corrientes teóricas predominantes del momento, "despejando" sus reflexiones, citas y terminología marxistas (González, 2012). Entre otros efectos, este "amoldamiento" occidental redundó, a nuestro entender, en una recuperación unilateral de la valorización vigotskiana de los contextos socioculturales en los procesos de desarrollo y aprendizaje, sin comprender que la preocupación por entender la relación entre saberes cotidianos y conocimientos científicos se inscribía en la necesidad primera de promover la apropiación de estos últimos en el marco de procesos sistemáticos de instrucción.

Estrategias metodológicas

Esta investigación fue desarrollada desde un enfoque antropológico o etnográfico, entendiendo al mismo como una perspectiva de análisis y no como un conjunto de técnicas predefinidas (Rockwell, 2009). El trabajo de campo se realizó a partir de cuatro campañas llevadas a cabo durante los años 2023 y 2024, en el marco de las cuales se visitaron de manera reiterada tres escuelas de nivel primario ubicadas en zonas rurales dispersas del centro-oeste de la provincia de Santa Fe. Elegimos instituciones ubicadas en esta zona de la provincia por tratarse de áreas fuertemente atravesadas por el proceso de expansión de la actividad agrícola intensiva, proceso del que se derivan problemáticas que afectan particularmente a las escuelas y sobre las que habíamos realizado investigaciones previas (Caisso, 2017, 2022a, 2022b).

La importancia social que poseen las escuelas en el ámbito rural explica en gran medida que nuestro trabajo de campo se haya desarrollado, sobre todo, dentro de los límites escolares: allí realizamos la mayor parte de nuestras entrevistas (a madres, padres y docentes), nuestras observaciones participantes (de clases y de distintas actividades y momentos de la cotidianeidad escolar) y el registro fotográfico de materiales didácticos y archivos escolares. Por fuera de los límites de las escuelas, visitamos y fotografiamos distintos lugares significativos de estos contextos rurales, así como también los

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

de los poblados más próximos a ellos (sitios en los cuales, por otra parte, nos hospedamos durante las campañas). También entrevistamos a algunos actores locales, tales como docentes activos o jubilados de pueblos de la zona, activistas ambientales, vecinos y exalumnos de las escuelas seleccionadas, entre otros.

Un obstáculo con el que nos encontramos fue la imposibilidad de acceder a los lugares de residencia de aquellos niños y niñas cuyas familias se emplean en actividades tamberas. Aunque intentamos contactar con ellas a través de directoras y docentes, esto no fue –al menos hasta ahora– posible. Las negativas por parte de madres y padres resultan, no obstante, comprensibles: como veremos en el siguiente apartado, los campos, tambos y casas donde viven son propiedad de sus patrones, por lo que no es sencillo exponer las condiciones de vida y de trabajo que allí imperan ante la mirada de investigadores desconocidos. Tampoco cuentan los adultos empleados en los tambos con demasiado tiempo disponible para recibir visitas de extraños.

Precisamente a causa de esta limitación, fueron cruciales para nuestra investigación los trabajos de Sandoval et al. (2017) y Costamagna (2024). Estas investigaciones se realizaron en la zona de nuestro estudio, encuestando a trabajadores tamberos y/o relevando información estadística sobre sus condiciones de vida y de trabajo. Por nuestra parte, para intentar superar el obstáculo de no poder conocer de primera mano los lugares en los que viven niños y niñas –y adonde trabajan sus familias– decidimos realizar una actividad áulica que nos permitiera reconstruir esa vida extraescolar e intentar relevar los saberes ambientales que forman parte de la misma. La actividad fue realizada en horas libres, a partir de la autorización de docentes/directoras y supervisoras de zona, y partió del planteo de una pregunta que formulamos a los niños y niñas: "*¿cómo es la naturaleza en el lugar donde vivís?*". Esta debía ser respondida a través de una ilustración y, en el caso de los estudiantes de mayor edad, se solicitó también una descripción escrita de dicha ilustración. No obstante, dado que, junto con Milstein y Silva (2011), consideramos que no podríamos comprender estas obras gráficas y escritas si no fuera a partir de las explicaciones que sobre ellas otorgan sus autores y autoras, decidimos registrar –con ayuda de un grabador profesional– aquello que los niños y niñas nos iban relatando sobre sus dibujos mientras los realizaban. Esas explicaciones surgían o bien espontáneamente (al acercarnos a sus pupitres y mirar lo que estaban dibujando) o bien a causa de preguntas que les íbamos efectuando en relación con sus obras.

También registramos las conversaciones colectivas sostenidas por todo el grupo una vez concluidos los dibujos, cuando exhibíamos uno de ellos –elegido al azar de una pila conformada por todos los dibujos

realizados– ante toda la clase. En esta instancia, quien había hecho el dibujo otorgaba desde su banco nuevas explicaciones sobre su obra y recibía comentarios del resto de sus compañeros, quienes a veces realizaban aportes espontáneamente y, en otras ocasiones, a partir de preguntas que formulábamos al grupo. Muchas de las explicaciones dadas en este momento o en las instancias previas nos llevaron a efectuar anotaciones en lápiz sobre los dibujos, de manera de preservar información que explicitara el sentido –o, al menos, un posible sentido– de las imágenes que acababan de ser dibujadas. Estos materiales se complementaron con notas elaboradas a la manera de registros etnográficos luego de los encuentros con los niños y niñas.

Los saberes cotidianos infantiles sobre el ambiente

La zona donde se sitúan las escuelas de nuestra investigación forma parte de la cuenca lechera santafesina, una de las principales zonas productoras de leche del país y, por su tamaño y producción, una de las más grandes de América Latina (Sandoval et al., 2017). Sin embargo, en las últimas tres décadas, la producción láctea fue comenzando a ser desplazada por la agricultura intensiva, fundamentalmente de soja y maíz transgénicos para exportación (Propersi et al., 2019). La 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). Al mismo tiempo, dado que la agricultura intensiva demanda poca mano de obra y prescinde de trabajadores con residencia en las explotaciones agrícolas, son cada vez menos las personas que viven en áreas rurales dispersas. Por este motivo, las familias que aportan la mayor cantidad de matrícula a las escuelas de nuestro estudio son las que se emplean en los escasos tambos de pequeña o mediana escala que aún persisten en la zona. No obstante, la explotación de los tambos también requiere la realización de ciertas tareas agrícolas, tales como el cultivo de alfalfa y maíz, que constituyen el principal alimento para las vacas.

El proceso de desaparición de muchos de los tambos existentes, junto con las modificaciones operadas en el año 1999 sobre el Estatuto del Tambero –que crearon la ilusión de que el trabajador de tambo es un empresario autónomo, aunque, en verdad, continúa siendo un empleado del propietario del tambo–, empeoró las condiciones de trabajo y de vida de quienes se dedican al primer eslabón de la producción lechera (Costamagna, 2024; Sandoval et al., 2017). Esta precarización se ha operado tanto en relación con aspectos económicos (una menor remuneración por litro ordeñado o la prohibición de dedicar un sector de la propiedad a la producción

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

para autoconsumo) como también desde el punto de vista de las seguridades vinculadas a la estabilidad laboral, previsional y habitacional. En este contexto, las familias aceptan cada vez peores condiciones de trabajo (y de vida) porque poseen cada vez menos opciones de inserción laboral. Entre los adultos de las familias tamberas encuestadas por Costamagna (2024), las representaciones recurrentes sobre el trabajo que realizan lo caracterizan como una actividad esclavizante, agotadora, forzosay con malas condiciones.

A primera vista, los dibujos que niños y niñas realizaron para describir "cómo es la naturaleza en el lugar en el que vivís" no parecen guardar relación con la realidad laboral, social y material que acabamos de describir. Sus ilustraciones son coloridas, de paisajes abiertos en los que puede observarse el horizonte, las flores, los arcoíris y las arboledas. Sin embargo, pequeños indicios sobre la percepción infantil de ese ambiente nos hablan sobre las dinámicas particulares de vida en este contexto: Javier, por ejemplo, incluye un sol en una de las esquinas superiores de su dibujo, al igual que lo haría cualquier otro niño de su edad. Pero se dedica un buen rato a colorear el astro con trazos anaranjados y nos explica: "este sol es de madrugada" (Figura 1). Como muchos de sus compañeros, los padres de Javier "hacen el tambo" a las 4 de la mañana. Los niños y niñas, según la edad que tengan, pueden colaborar con la actividad o bien realizar otra tarea (como cuidar hermanos pequeños mientras los padres se dedican a ordeñar). Sin edificios alrededor, pueden ver el sol salir al alba y aprender cuáles son las distintas tonalidades que va adquiriendo a esas horas.



Figura 1

Dibujo de Javier, 9 años. Escuela B, agosto de 2024.

Al igual que en los casos informados por Riat (2012, 2016), los dibujos también evidencian un alto grado de observación de los ecosistemas por parte de los niños y niñas. Ellos saben que los árboles, por ejemplo, señalan los límites de las propiedades y los caminos que llevan hasta una casa o estancia, y por eso los utilizan para realizar este tipo de marcaciones en sus ilustraciones (Figura 2). Los niños y niñas también ponen de manifiesto saber que la madera es utilizada como leña para calentarse o cocinar (a falta de gas natural o del elevado precio del gas envasado), que algunos de los frutos de los árboles son comestibles –quinotos, moras, manzanas, mandarinas, naranjas– (Figura 3) y que, por el gran porte que adquieren algunos ejemplares en áreas abiertas, debe atenderse a la amenaza de su caída parcial o total durante las tormentas. Saben también que los árboles son los sitios donde los pájaros realizan sus nidos:

Jacinta: En mi casa ayer se cayó una rama de árbol (...) había mucho viento y estaba lloviendo, y se cayó un pedazo de un árbol.

Investigadora: ¿Y qué árboles son?

Jacinta: Eucaliptus...

Investigadora: ¿Cómo son los eucaliptus?

Jacinta: Son grandes... altos... y las loras hacen ahí sus nidos... (Registro de conversación en el aula, Escuela E, septiembre de 2023)

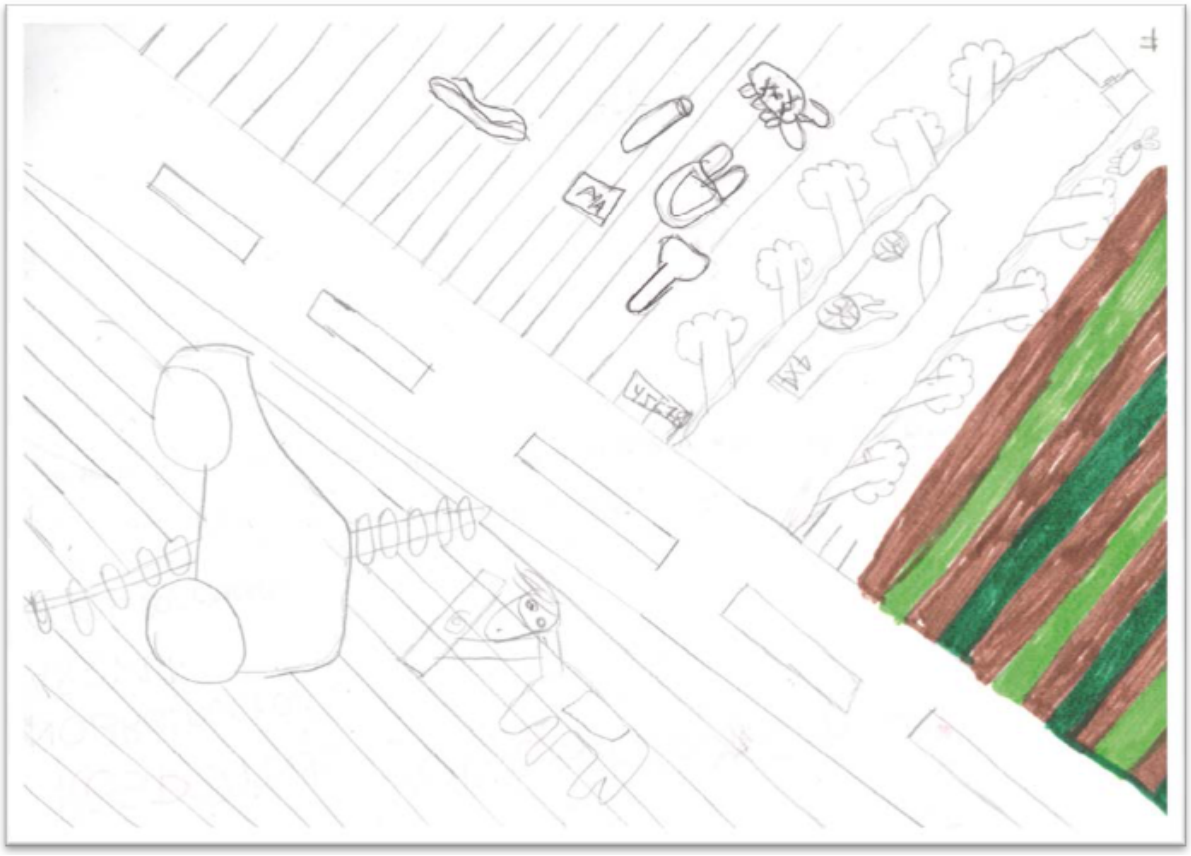


Figura 2
Dibujo de Lucio, 11 años. Escuela B, agosto de 2024.



Figura 3

Dibujo de Ariela, 6 años. Escuela D, agosto de 2024.

La presencia de animales en los dibujos y en los relatos infantiles es, desde luego, profusa: gatos, perros, conejos, gallinas, gallos, pollos, ovejas, chanchos, vacas y caballos forman parte de la cotidianeidad de los niños y niñas. Al mismo tiempo, los animales que se vinculan directamente con las actividades productivas son tratados con la cercanía, el afecto y la familiaridad de cualquier mascota:

> Investigadora: ¿Y alguna de las vacas de tu casa tiene nombre?
>
> Yohana: Hay una vaca que una vez le pusimos nombre... ¡Pero a los terneros siempre les ponemos nombre!... A uno le pusimos Mía, porque era hembra... también Mora... y a los machos Ángel, Axel o Dimitrio...Y hace mucho había terneros que habían nacido en el mismo día de cumpleaños de nuestro padre. Y nuestro padre le había puesto a uno David y a la otra Davida. Porque era

> una nena y el otro... era nuestro nene. (Registro de conversación en el aula, Escuela E, septiembre de 2023)

Como vemos, el ganado vacuno, lejos de ser una entidad homogénea que simplemente puebla el paisaje, forma parte fundamental de la vida cotidiana y de las experiencias ambientales de niños y niñas. A partir de esas experiencias y a propósito de las actividades productivas/laborales de sus familias, poseen saberes clasificatorios sobre esta clase de ganado: pueden distinguir terneros, novillos, vaquillas, vaquillonas, toros y vacas, que a su vez pueden clasificarse como "tranquilitas" o "locas" (de estas últimas saben que hay que cuidarse porque pueden "patear"). Estos saberes cotidianos que permiten la clasificación del ganado con ese nivel de detalle deben inscribirse tanto en la intensidad que adquieren las actividades productivas en las explotaciones tamberas como en el hecho de que estas se realicen en el mismo lugar donde los trabajadores viven junto a sus familias. Tal como evidencia Costamagna (2024), los adultos del 60% de las familias encuestadas para su investigación no se toman vacaciones ni días de descanso, ya sea porque lo tienen prohibido por los propietarios de los tambos o bien porque no cobrarían los días no trabajados. En caso de tomarse días de descanso deberían, además, buscar quien los reemplace en las tareas diarias de ordeñe (dos turnos diarios, uno a las 4 de la mañana y otro por la tarde) y las múltiples actividades de cuidado, asistencia para la reproducción y alimentación del ganado (situación también informada en Sandoval et al., 2017).

La vida cotidiana se encuentra, por lo tanto, imbricada de manera profunda con las actividades en el tambo. Por esto no es de extrañar, por ejemplo, que niños y niñas conozcan con exactitud el número de cabezas de ganado vacuno que cada familia tiene a su cuidado (en algunos casos, se trata de números de tres cifras). Estos saberes también se vinculan, al igual que en los trabajos de Riat (2012, 2016) y Padawer (2010, 2015), con la incorporación paulatina de niños y niñas en las actividades productivas y/o de reproducción de la vida. Se trata de una transmisión intergeneracional que se vuelve más evidente en aquellos estudiantes de edad más avanzada.

> Investigadora: ¿Y al ternero qué le dan [tus papás para comer]?
>
> Emilio: Leche...
>
> César: Maíz... leche... y agua...
>
> Enzo: ¡No!... Mi papá hace diferente. A veces le da leche, a veces agua y a veces la comida pa'l ternero [para el ternero]...
>
> Juliana: ¿Calostro no será que le dan al ternero?

> Investigadora: ¿Y qué es el calostro, Juliana?
>
> Juliana: El calostro es como leche en polvo que es... no sé qué cosa es...pero es un polvo que se lo ponen a la leche que les dan a los terneros...
>
> Investigadora: ¿Y vos ayudás con las vacas?
>
> Juliana: Yo voy con mis papás... Busco las vacas y los ayudo a ordeñar.
>
> Investigadora: Ah... ¿sabés ordeñarlas? ¿Con la mano?
>
> Juliana: No... les pongo la pezonera. También sé sellar... que es poner pintura en las tetas de las vacas para que no les haga mal [cuando las ordeñan]. (Registro de conversación en el aula, Escuela D, agosto 2024)

No resulta casual que la niña que interviene en esta conversación –Juliana– sea una de las mayores del aula en términos de edad. Su conocimiento más pormenorizado de ciertos términos, elementos y tareas vinculadas con la producción tambera evidencia una participación mayor en las actividades laborales familiares que la del resto de sus compañeros (de menor edad que ella, y quienes refieren a los modos en que sus padres realizan tal o cual acción). Esa incorporación paulatina de niños y niñas a medida que van creciendo llega a encubrir, en algunos casos, actividades laborales tamberas no remuneradas. En el 47% de los casos relevados por Costamagna (2024) hay hijos o hijas mayores de edad que trabajan junto a sus padres sin que dicha labor sea reconocida legalmente y sin que se les asigne un porcentaje específico de la paga: esta se estipula en función de los litros obtenidos, y no en función de la cantidad de personas empleadas para obtenerlos.

En los dibujos también se representa la materialidad de las actividades agrícolas que se realizan en el marco de la explotación de los tambos: el cultivo de alfalfa, su cosecha y prensado en "rollos" (cilindros), y el cultivo de maíz y su conservación en "silo-bolsas" (silos plásticos que se extienden sobre la tierra). La alfalfa y el maíz se mezclan, a su vez, en los "mixer" (máquinas mezcladoras de gran tamaño) para alimentar al ganado. Los niños y niñas dibujan estas máquinas (Figura 4) y saben identificar qué actividades permiten realizar cada una de ellas.

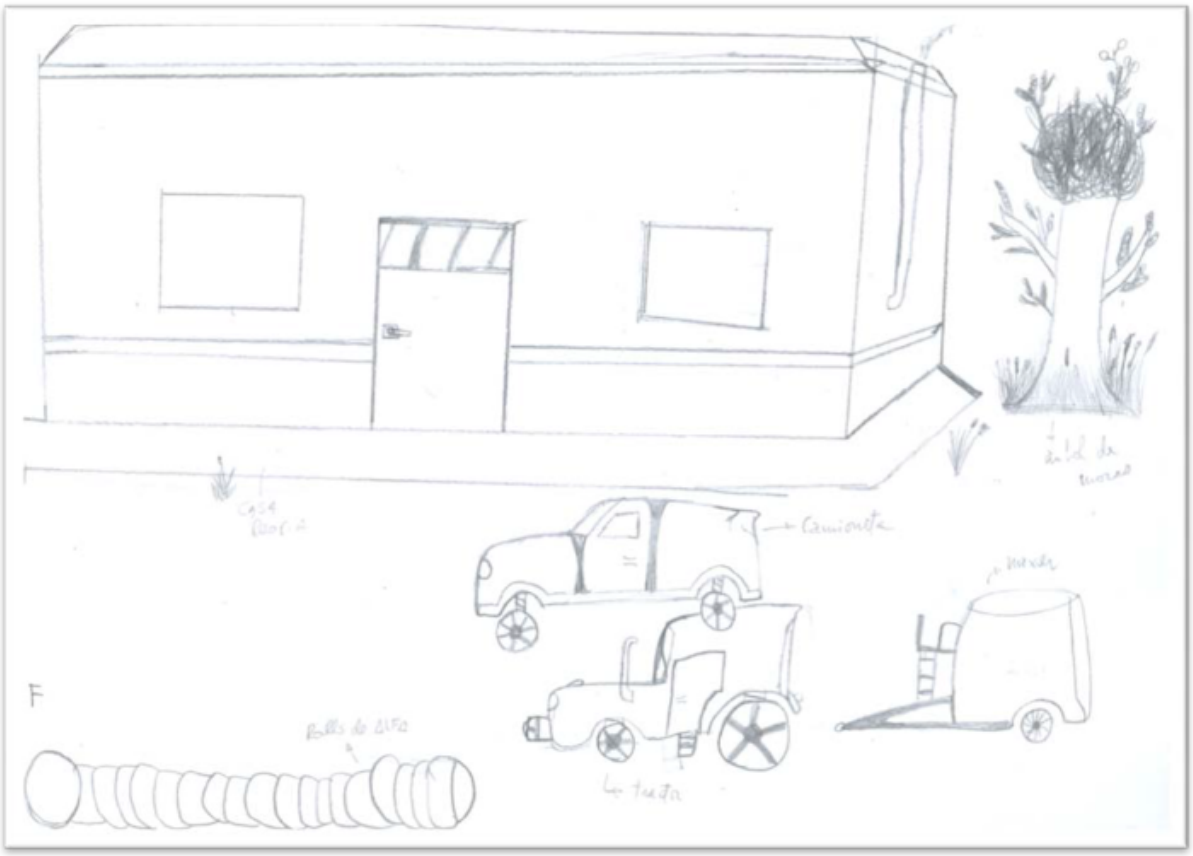


Figura 4

Dibujo de Enzo, 10 años. Escuela D, agosto de 2024.

La materialidad asociada a las actividades laborales y productivas en la que se comprometen diariamente las familias nos remite a un plano de la realidad que resultaba crucial para Vigotski: hombres y mujeres influyen sobre el ambiente en su afán de transformarlo, al mismo tiempo que –en tanto seres naturales o biológicos– son influidos por él (Vigotski, 2024; Young, 2009). En esa materialidad se condensan no solo técnicas productivas específicas, sino también relaciones sociales de producción que vinculan a las personas. El dibujo de Brian (Figura 5) y las explicaciones que da sobre el mismo revelan que conoce al menos en parte esas relaciones sociales. Brian representa la "naturaleza" asociada tanto a distintos espacios productivos de la propiedad en la que vive y trabaja su familia (con sus límites materiales expresados en alambrados, líneas de árboles, tranqueras y corrales) como a algunos de los sujetos de esa producción (su madre ordeñando vacas en el tambo y el camión que "viene a buscar" la leche ordeñada por ella). En las conversaciones que sostenemos con él mientras dibuja, explica:

Brian: Vos le ponés a la vaca una máquina con tubitos que saca toda la leche. Y después la llevás al tacho a la leche. Y antes que se vaya el camión, mi mamá busca [la leche] y el camión se la lleva (...) Bueno, voy a dibujar la entrada [del campo] con el camión... Esta es la puerta del silo. Y acá [señalando una parte de su dibujo] va a pasar el camión ahora...

Investigadora: ¿Y el camión le da plata a tu mamá cuando ella le da la leche?

Brian: No le da plata... le da plata al "gringo" [el propietario del tambo] y él a mi mamá...

Investigadora: ¿Y el gringo quién es? ¿El dueño de las vacas?

Brian: Siiii... y la señora [la esposa del gringo] es la dueña de las vacas, de la casa... de todo. (Registro de conversación en el aula, Escuela D, agosto de 2024)



Figura 5

Dibujo de Brian, 6 años. Escuela D, agosto de 2024.

Las actividades productivas que relacionan a Brian y a su familia con el ambiente no se dan en el vacío, sino en el contexto de determinadas relaciones sociales de producción, sobre las que el niño posee ya ciertos saberes cotidianos: sabe a quién se le paga por la leche,

producto del trabajo de sus padres, y sabe quiénes son (y, por tanto, quiénes no son) propietarios de las vacas y de la casa en la que él y su familia viven. Al igual que en el caso de Brian, el 80% de las familias tamberas encuestadas por Costamagna (2024) no son propietarias del terreno en el que se encuentra el tambo en el que trabajan, ni de la vivienda próxima a este en la cual residen, y tampoco poseen ninguna otra vivienda. Perder el trabajo por cualquier motivo implicaría, por lo tanto, perder también el lugar donde vivir.

Los indicios de esas relaciones sociales pueden encontrarse también en otros detalles de los dibujos infantiles: para especificar dónde viven, Martina y Valentina indican en el anverso de sus hojas el nombre del propietario del campo o el número del tambo en el que trabajan sus padres: "Campo de Don Tito" (Figura 6); "STAMBO DOS [*sic*] [Tambo Dos]" (Figura 7).

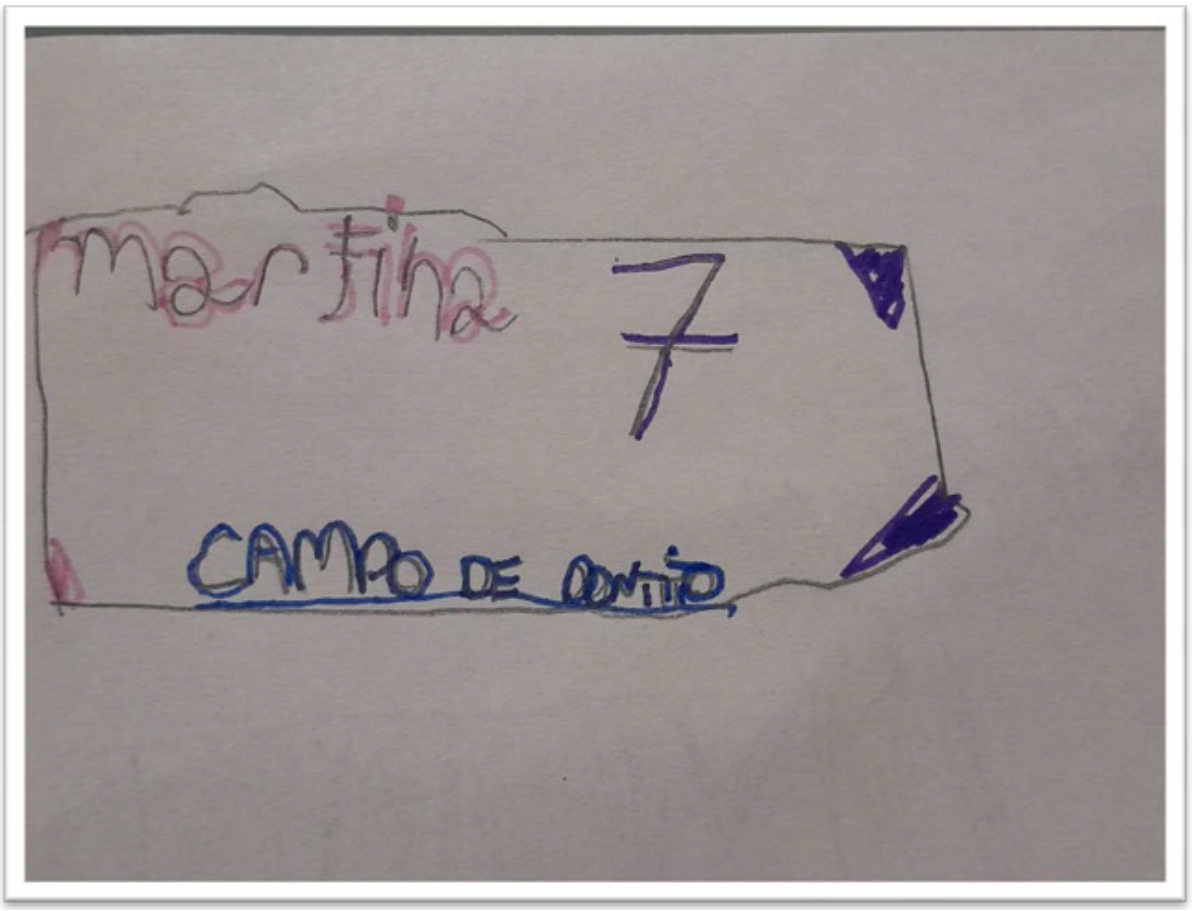


Figura 6
Anverso del dibujo de Martina, Escuela B, agosto de 2024.

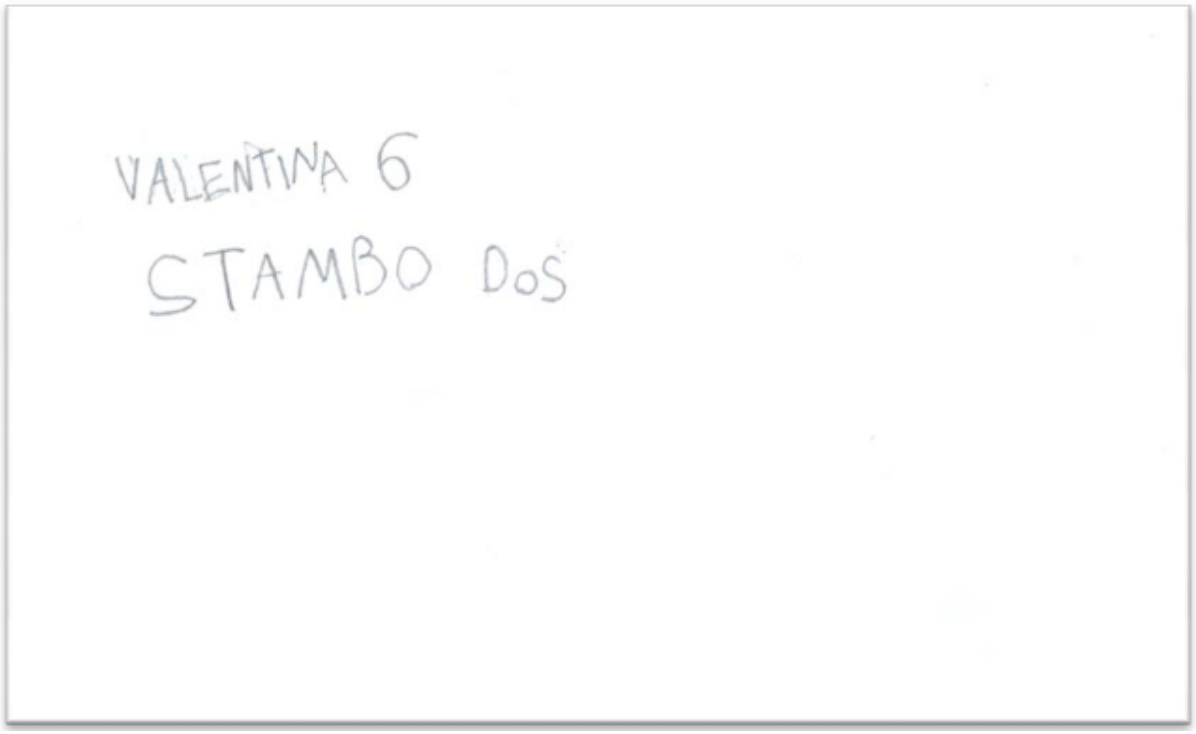


Figura 7
Anverso del dibujo de Valentina. Escuela D, agosto de 2024.

El anudamiento entre las características específicas del mundo productivo y los saberes ambientales infantiles también se expresa en el dibujo realizado por otra niña, María. Antes de empezar a dibujar, y mientras el resto de sus compañeros ya están comenzando sus propias ilustraciones, María se nos acerca y nos dice, visiblemente angustiada, que no sabe cómo hacer el suyo porque al día siguiente "se va a mudar". Su maestra nos explica luego que, dado que su familia se trasladará pronto a un nuevo tambo, la niña dejará de asistir a la escuela. No se trata de una situación excepcional, en tanto en ninguna de las escuelas en las que realizamos trabajo de campo la matrícula se sostuvo intacta a lo largo del año: siempre llega algún nuevo niño o niña –o varios, en el caso de que sean hermanos– en cualquier momento del año y siempre alguno o varios de ellos se van. Esta situación de matrícula fluctuante fue señalada previamente por Mayer (2022), quien la asocia, para el contexto entrerriano, con la relocalización de las familias de trabajadores transitorios o "golondrinas" de explotaciones agropecuarias. Sin embargo, tal como expusimos en Espoturno et al. (2024), consideramos que a diferencia de la clásica concepción de trabajador golondrina marcada por la estacionalidad de las tareas, el ir y venir de las familias cuyos hijos e hijas asisten a las escuelas de nuestro estudio se asocia más bien a la búsqueda de mejores condiciones de trabajo.

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

Le explicamos a María que ella puede interpretar la consigna como mejor le parezca, dibujando su actual casa o cualquier otro ámbito que desee. La niña procede a dividir la hoja en dos (Figura 8). De un lado (a la izquierda) dibuja la casa que ocupa actualmente junto a su familia, dentro de una propiedad en la que sus padres se emplean como tamberos. Allí pueden observarse, además de la casa, un árbol del que pende una hamaca, lugar en el que María nos explica que juega junto a su pequeña hermana. Del otro lado de su línea divisoria (a la derecha de la hoja) dibuja la casa "a donde se va a mudar" al día siguiente. La representación que María hace de la casa a la que se va a mudar es una "carpa" o, según sus propias palabras, "una casita de acampar". La niña dice que la elección de esa figura se debe a que "no se acuerda" cómo es la casa a la que se irá, aunque resulta plausible que o bien no la conozca o que tal vez, efectivamente, se trate de una vivienda muy precaria. Sea cual fuere efectivamente el caso, su dibujo expresa que la niña sabe que el ambiente en el que ella desarrolla su vida cotidiana se encuentra atravesado por una experiencia de cambio e incertidumbre.



Figura 8
Dibujo de María, 8 años. Escuela B, agosto de 2024.

Para finalizar, es importante detenernos en la relación entre los saberes cotidianos infantiles sobre el ambiente y los problemas ambientales. Como explicitamos previamente, seleccionamos estas escuelas porque se ubican en una región en la que existen problemáticas ambientales vinculadas a la expansión del sistema agrícola intensivo. Algunos de estos problemas han dado lugar a procesos de movilización colectiva, particularmente en lo que respecta a los efectos de las fumigaciones intensivas con agroquímicos. Sin embargo, aquello que los colectivos de activistas, retomando ciertos conocimientos científicos producidos sobre el tema, señalan como ambientalmente problemático debe distinguirse de aquello que los propios sujetos de nuestro estudio consideran como tal: no resulta llamativo que en los relatos infantiles se aluda a ciertas actividades ambientalmente riesgosas como actividades naturalizadas. Dos niños, por ejemplo, nos cuentan que salen a observar a los aviones fumigadores para disfrutar de sus "piruetas" aéreas (sin considerar la exposición a las derivas de las pulverizaciones); una niña nos relata que su familia utiliza una máquina fumigadora –llamada comúnmente "mosquito"– como vehículo de transporte:

> Investigadora [señalando el dibujo]: ¿Y qué hay alrededor de tu casa?
>
> Xiomara: Un potrero, a donde cargan agua con las máquinas y hay un 'mosquito'...
>
> Investigadora: ¿Y cómo es ese mosquito, es grande?
>
> Xiomara: Sí, es grande...hoy me trajeron acá a la escuela con el mosquito... tiene dos asientos, tiene para escuchar música, en el volante vos si te cansás tiene un robot que maneja solo. Un día nos llevó a San Jorge mi papá en el mosquito, porque tenía que "trillar" allá ... y yo me llevé una sillita porque mi mamá estaba embarazada, entonces dejé que se siente ella ahí en el mosquito y yo en el viaje me dormí. (Registro de conversación en el aula, escuela B, agosto de 2024)

Como vemos, Xiomara, lejos de asociar la utilización de esta máquina agrícola con los riesgos sanitarios que la misma posee –en tanto puede ponerla a ella y a su familia en contacto directo con agroquímicos altamente contaminantes– la vincula con la actividad laboral de su padre y con la posibilidad familiar de trasladarse. La niña posee además numerosos saberes cotidianos acerca de las innovaciones técnicas que posee este "mosquito". En sus saberes y su experiencia con esta máquina se cifran, a su vez, aspectos que pueden ser abordados educativamente señalando, por ejemplo, cuáles pueden ser los efectos sanitarios de los plaguicidas agrícolas, por qué determinadas técnicas productivas fueron reemplazadas por otras o cuáles son los actores sociales que intervienen en la producción

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

agrícola tal como está planteada actualmente. Es decir, permitiendo inscribir esos saberes espontáneos sobre lo particular en el marco de contenidos de índole más abstracta, más general y más universal.

Desde luego, los conocimientos científicos socialmente disponibles sobre cuestiones como estas no son unívocos, particularmente en relación con los efectos sanitarios y ambientales de las fumigaciones con plaguicidas agrícolas, práctica productiva que, como acabamos de ver, es usual en nuestra zona de estudio. En el pasado hemos estudiado extensamente esta cuestión, indagando especialmente en los efectos que posee sobre la cotidianeidad escolar rural y reponiendo las controversias científicas existentes sobre el tema, intermediadas por denuncias de intromisión de los intereses corporativos del agro en la producción de datos científicos (Caisso, 2022b). Ante la diversidad –y divergencia– de posicionamientos científicos vinculados con esta cuestión, ¿qué debiera enseñar entonces la escuela –qué conocimiento, producido por quiénes– en relación con este problema socioambiental?

Vamos a esbozar una posible respuesta a este interrogante, aunque, como ya hemos señalado, no es objeto de este artículo analizar ni prescribir cuestiones pedagógicas. Desde la posición teórica que adoptamos y que hemos explicitado previamente, los saberes espontáneos o cotidianos interesan en tanto permiten la apropiación de conocimientos científicos, principal función de la institución escolar. Respecto de cuestiones complejas –que involucran además posiciones sociales y laborales de las familias de los propios estudiantes– y sobre las que existen miradas científicas diferenciadas, lo importante es, desde nuestro punto de vista, señalar cuáles pueden ser los sesgos ideológicos existentes (cualquiera sea su signo político) que estén impidiendo un acceso real, aunque siempre relativo y provisional, al conocimiento de la realidad. En suma, no creemos que se trate tanto de enseñar a posicionarse ideológicamente, sino de enseñar a dirimir qué conocimiento se ha construido de manera objetiva y rigurosa, sopesando la fortaleza de argumentos, la lógica interna de los planteos y/o la razonabilidad de lo propuesto.

Haber conocido más y mejor, a partir de un estudio como éste, los saberes ambientales de niños y niñas, fue posible en tanto pusimos a los mismos en relación con investigaciones científicas que han analizado las condiciones de vida, de trabajo y de escolarización en la zona de estudio. Que dichos saberes puedan ser retomados en las prácticas de educación ambiental es una tarea que debe realizarse, sin dudas, pero con el fin de ponerlos en conexión con los contenidos curriculares –que debieran ser siempre, dado su carácter científico, de orden más general y universal– que la escuela se ha propuesto y se ha comprometido a abordar. Si la transmisión de conocimientos científicos no sesgados –o la enseñanza de la capacidad de advertir los

sesgos y usos políticos que pueden estar afectando a dichos conocimientos– es exitosa, podrá nutrir luego la intervención de niños y niñas en otras instancias y ámbitos de participación política. Pero dicho objetivo rebasa el propósito escolar y, por otra parte, no está garantizado por ninguna actitud pedagógica.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas nos abocamos a documentar y analizar algunos de los saberes ambientales cotidianos de niños y niñas que estudian en escuelas rurales del centro-oeste de la provincia de Santa Fe. Conocer dichos saberes nos permitió entender mejor cuáles son las condiciones materiales de vida de estos sujetos y cómo estas configuran su relación con el ambiente. El distanciamiento recurrente de María y su familia respecto de aquello que comienza a ser relativamente conocido, así como los saberes de Brian respecto de quiénes son los dueños de las vacas con las que se convive y se trabaja, del campo y de la casa en que se reside, forman parte de los saberes cotidianos ambientales de niños y niñas. La naturaleza, para ellos, se encuentra atravesada por estas relaciones sociales de producción que configuran unas particulares condiciones materiales de existencia.

Los saberes cotidianos de los niños y niñas sobre el ambiente son, como ya han planteado otros trabajos, saberes contextualizados, vinculados a experiencias vitales, propios de los entornos particulares, y que evidencian a quienes los producen como sujetos activos en relación con su entorno. La propia obra de Vigotski alumbró algunas de esas características al compararlos con los conocimientos científicos y pensar la interrelación posible entre unos y otros. Sin embargo, la lectura de estos saberes (su puesta en relación con procesos de orden estructural y general) fue permitida por la recuperación que hicimos de los resultados de otras investigaciones –de características científicas– acerca de los modos de vida, de trabajo, de propiedad y de producción en el agro pampeano santafesino.

Del mismo modo, nuestro objetivo al documentar y analizar los saberes cotidianos infantiles sobre el ambiente no se funda en hacer de ellos un objeto de interés en sí mismo, sino en nutrir potenciales prácticas pedagógicas que los articulen con los conocimientos más abstractos, más generales y universales que son los que debieran encontrarse condensados en el curriculum escolar. Este señalamiento resulta particularmente necesario en el campo de la educación ambiental integral, en tanto los problemas ambientales poseen un grado de abstracción y generalidad (dado que en ellos se entrecruzan procesos de distinta clase y escala y de gran profundidad histórica) que solo un conocimiento capaz de realizar operaciones de esta índole puede dar cuenta cabal de ellos.

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

Para finalizar, la educación escolar representa para nosotros la más importante de las posibilidades –aunque no siempre concretada– de que los sujetos puedan apropiarse de un patrimonio cultural universal codificado fundamentalmente en términos teóricos y científicos. Dicha apropiación se sitúa siempre en mundos culturales inmediatos, en los que existen saberes cotidianos particulares, pero su objetivo es, precisamente, trascender dichos universos. Esperamos que este texto haya contribuido en ese sentido: a fortalecer el desarrollo de experiencias escolares de educación ambiental que permitan a las futuras generaciones comprender la vastedad y complejidad de los problemas que afectan al ambiente en el cual vivimos y del cual formamos parte.

Agradecimientos

A las docentes y estudiantes que nos brindaron la oportunidad de realizar trabajo de campo en sus escuelas. A quienes han integrado o integran los proyectos de investigación en el marco de los cuales se realizó el trabajo de campo de esta investigación: Marina Espoturno, Javier García, Emilia Schmuck, Gaspar Carratú, Verónica Bono, Mariel Bufarini, Guadalupe Montenegro, Eugenia De Ponti y Florencia Arnaudo.

Fuentes de financiamiento del estudio: FONCyT - Proyecto PICT 2020 SERIE A-0100. AsaCTei - Proyecto PEIC ID 2023-207. UNRaf - Proyecto PI 2022-680.

Referencias

Althusser, L. (1967). *La revolución teórica de Marx.* Siglo XXI.

Althusser, L., & Balibar, É. (2004). *Para leer El Capital*. Siglo XXI.

Bergeron, S. (2008). Shape-shifting neoliberalism and World Bank education policy: a response to Steven Klees. *Globalisation, Societies and Education*, *6*(4), 349-353. https://doi.org/bp4ftm

Bufarini, M., & De Ponti, E. (2023, 9-10 de noviembre). *Educación Ambiental en Santa Fe. Notas sobre un campo en construcción* [Ponencia]. I Seminario-Taller de estudios sociales: aportes para una reflexión sobre investigación, federalismo y género, Paraná, Argentina.

Caisso, L. (2017). ¿Una temática 'en boga' o un problema silencioso? Primeras reflexiones sobre el abordaje etnográfico de una problemática socio-ambiental en una localidad rural (Córdoba, Argentina). *Runa*, *Archivo para las Ciencias del Hombre, 38*(1), 57-73.

Caisso, L. (2022a). Escuelas rurales, docentes y fumigaciones con agro-químicos. Del registro del silenciamiento social al registro de las resistencias cotidianas. *Cuadernos de Antropología Social, 55,* 69-84. https://doi.org/qz76

Caisso, L. (2022b). Rural schools and agribusiness in Argentina. Senses and practices of rural teachers around agrochemical spraying in school contexts. *Dialectical Anthropology Journal*, *47*, 231-252. https://doi.org/qz75

Caisso, L., & Espoturno, M. (2024). Educación Ambiental en escuelas rurales: entre apelaciones ambientales moralizantes y sentidos críticos. *Revista del IICE, 56*, 323-338. https://doi.org/qz77

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

Canciani, M. L. (2023). Educación Ambiental Integral: reflexiones en torno a una ley urgente. *Espacios de Crítica y Producción, 59,* 70-79.

Canciani, M. L., & Telias, A. (2013). Aportes teóricos conceptuales para pensar los procesos educativos en escenarios de conflicto ambiental. *Revista del IICE*, *34*, 111-122.

Canciani, M. L., & Telias, A. (2022). Educación Ambiental Integral: reflexiones teóricas para la construcción de un currículum complejo. *Revista Argentina de Investigación Educativa, 2*(4), 135-149.

Costamagna, S. (2024). *Pobreza multidimensional de las familias que viven en el campo y se vinculan con la actividad lechera*. *Villa San José, Santa Fe (Argentina)* [Tesis de licenciatura inédita]. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

De Alba, A. (2018). Horizonte ontológico semiótico, ambiente y educación. En F. Reyes Escutia (Coord.), *Construir un NosOtros con la tierra. Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y la acción ambiental* (pp. 213-236). Editorial Itaca.

Entwistle, H. (2023). *Antonio Gramsci: una educación conservadora para una política radical.* AKAL.

Espoturno, M., Caisso, L., García, J., & Ligorria, V. (2024). Transformaciones productivas y cotidianeidad escolar en escuelas rurales de la pampa húmeda (Santa Fe, Argentina). *Actualidades Pedagógicas*, *84*, 1-27. https://doi.org/qz74

González, A. A. (2012). Notas del Traductor: vicisitudes de la palabra. De Muishlenie I Riech a Pensamiento y Habla. En L. Vigotski, *Pensamiento y habla* (pp. CXXVIII-CXLVI). Ediciones Colihue.

González Gaudiano, E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, *3*, 141-158. https://doi.org/qwdp

González Gaudiano, E., & Arias Ortega, M. A. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos*, *21*(124), 58-68.

Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia.* Crítica.

Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder.* Siglo XXI.

Leff, E. (2005, noviembre). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes* [Ponencia]. I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa, Barcelona, España.

Massó Aguadé, X. (2021). *El fin de la educación. La escuela que dejó de ser*. Akal.

Mayer, M. S. (2022). Escuelas secundarias rurales: una perspectiva acerca de la matrícula y el rendimiento escolar. *Itinerarios educativos*, *17*, e0036. https://doi.org/qwd7

Meiksins Wood, E. (2000). Capitalism or enlightenment? *History of Political Thought*, *21*(3), 405-426.

Mercatante, E. (2025). *Rojo fuego*. IPS.

Milstein, D., & Silva, R. (2011, octubre). *Los dibujos de niñas y niños en la investigación etnográfica colaborativa* [Ponencia]. II Simposio Internacional "Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos", Bogotá, Colombia.

Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos, 34*, 349-375. https://doi.org/c5b3m7

Padawer, A. (2015). Infancia y trabajo a través de las generaciones: la transmisión de conocimientos vinculados a la reproducción social en contextos rurales en transformación. *Política & Trabalho*, *43*, 113-132.

Padawer, A., & Canciani, M. L. (2014). Problematizando el campo de la educación ambiental desde la antropología de la educación. En A. Telias, M. L. Canciani & P. Sessano (Eds.), *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas* (pp. 193-216). La Bicicleta.

Pereyra, C. (1996). *El sujeto de la historia.* Alianza.

Petruccelli, A. (2016). *Ciencia y utopía en Marx y en la tradición marxista.* Herramienta.

Petruccelli, A. (2020). Teoría y práctica decolonial. Un examen crítico. *Políticas de la Memoria*, *20*, 45-62. https://doi.org/qwfc

Petruccelli, A. (2025). *Ecomunismo. Defender la vida: destruir el sistema*. Ediciones IPS.

Propersi, P., Albanesi, R., & Perozzi, M. (2019). Treinta años es mucho. Cartografía socioproductiva de Santa Fe en el período 1988/2019. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios, 50*, 5-26.

Riat, P. (2012). Conocimiento campesino, el "monte santiagueño" como recurso forrajero. *Trabajo y Sociedad*, *19*, 477-491.

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

Riat, P. (2016). Pequeños recorridos, grandes saberes: el conocimiento ecológico local compartido por niños y adolescentes en una escuela rural de Santiago del Estero, Argentina. *Bonplandia*, *25*(2), 87-102. https://doi.org/qwfd

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E., & Mendoza von der Borch, T. (2025). Alumnos de primaria ante el mapeo de su entorno. Una mirada antropológica al proceso de conocer. *Runa: Archivo para las Ciencias del Hombre, 46*(2), 39-58. https://doi.org/qwff

Rose, P. (2003). From the Washington to the post-Washington consensus: The influence of international agenda on education policy and practice in Malawi. *Globalisation, Societies and Education*, *1*(1), 67-86. https://doi.org/bsmbrh

Roth, W. M. (2002). Aprender ciencias en y para la comunidad. *Enseñanza de las Ciencias, 20*(2), 195-208. https://doi.org/qwfg

Sacristán, M. (2021). El trabajo científico de Marx y su noción de ciencia. En A. Petruccelli & S. López Arnal (Eds.), *Antología (esencial) de Manuel Sacristán Luzón*. (pp. 111-171). Ediciones Marat. (Obra original publicada en 1978)

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

Sandoval, P., Leonardi, R., Pernuzzi, C., Alanda, G., Benitez, R., Arnaudo, J. P., Brance Bonvini, M., Acosta, G., Eggel, A., & Martins, L. (2017). Tamberos de la cuenca lechera central santafesina. ¿Productor asociado o mano de obra? *Revista FAVE Sección Ciencias Agrarias*, *16*(2). https://doi.org/qwfh

UNESCO (2022). *Aprender por el planeta. Revisión mundial de cómo los temas relacionados con el medioambiente están integrados en la educación*. https://goo.su/kUzQHlr

Vigotski, L. (2012). *Pensamiento y habla*. Ediciones Colihue. (Obra original publicada en 1934)

Vigotski, L. (2022). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. Ediciones IPS. (Obra original publicada en 1927)

Vigotski, L. (2024). *Lecciones de paidología*. Ediciones IPS.

Vigotski, L. (2025). *Psicología pedagógica*. Ediciones IPS. (Obra original publicada en 1926)

Young, M. F. D. (2009). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Lucía Caisso				x		x	x	x		x				

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Notas

[1] FONCyT - Proyecto PICT 2020 SERIE A-0100; AsaCTei Santa Fe - Proyecto PEIC ID 2023-207; UNRaf - Proyecto PI 2022-680.

[2] Para una crítica sobre la homologación entre modernidad, ilustración y capitalismo que suelen realizar las teorías deudoras del posmodernismo, puede consultarse Meiksins Wood (2000). Para una crítica sobre la concepción de ciencia y conocimiento de la teoría decolonial puede consultarse Petruccelli (2020).

[3] En este punto, estas propuestas se articulan con las preocupaciones de trabajos como los de Roth (2002), que, desde la teoría de la actividad (y a partir de una particular lectura culturalista de los aportes del marxismo para el campo educativo), se enfocan en los procesos de conflictividad social y de activismo ambiental como instancias educativas.

[4] Cabe destacar que la obra de una de las figuras políticas e intelectuales más vinculadas de manera contemporánea al marxismo cultural –la de Antonio Gramsci– merecería una lectura más atenta que la que suele realizarse respecto de sus implicaciones pedagógicas. Tal como nos recuerda Entwistle (2023), la atención sensible de Gramsci a las formas culturales subalternas no le impedía registrar, al mismo tiempo, que la escuela era necesaria en la lucha contra la ignorancia y la superstición folklórica del proletariado y el campesinado italiano. Son múltiples los pasajes de los *Cuadernos de la Cárcel* en los que Gramsci pone de manifiesto la necesidad de que los sectores campesinos y

AmeliCA Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica
PDF generado a partir de XML-JATS4R

obreros posean el mayor bagaje de conocimientos artísticos, históricos y científicos que permitan "elevar su nivel cultural". Los saberes asociados al medio cultural inmediato, si bien poseen elementos de "filosofía espontánea", resultan para Gramsci "restringidos" en la búsqueda por acceder a una comprensión universal del mundo que abone la lucha del proletariado por alcanzar su emancipación.

[5] Entendemos, junto con Pereyra (1996), que neutralidad y objetividad son cosas separadas y distintas. Se puede tomar partido –por una causa, por un proyecto político, al punto de volverse militante del mismo– sin por eso dejar de intentar ser, a propósito de nuestro trabajo científico, analistas que persigan la objetividad. También Hobsbawm (1998) nos recuerda que, más allá de las ventajas del "partidismo" (del hecho de tomar partido) para abonar la reflexión científica y romper con la endogamia del ámbito académico, no pueden plantearse analogías entre los imperativos de la política y las afirmaciones científicas.

[6] La propia formulación de la categoría de *zona de desarrollo próximo* recupera, precisamente, la relación dialéctica existente entre una y otra esfera de conocimientos: "la ley de zona de desarrollo próximo [es la] ley que se opone al desarrollo de sistemas análogos en esferas superiores e inferiores, ley de la mutua relación entre sistemas inferior y superior en el desarrollo" (Vigotski, 1934/2012, p. 382).

Información adicional

Cómo citar: Caisso, L. (2026). Saberes cotidianos infantiles sobre el ambiente: un aporte para la educación ambiental. *Revista IRICE*, *50*, e2069. https://doi.org/10.35305/revistairice.vi50.2069

AmeliCA

Disponible en:
https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465584002/7465584002.pdf

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA
Ciencia Abierta para el Bien Común

Lucía Caisso

Saberes cotidianos infantiles sobre el ambiente: un aporte para la educación ambiental
Children's everyday knowledge about the environment: a contribution to environmental education

Revista IRICE
núm. 50, e2069, 2026
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: https://doi.org/10.35305/revistairice.vi50.2069

CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE
Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.