
Dossier

Integrando saberes: Centros Educativos para la
Producción Total y el desafío de la educación ambiental.
Experiencia práctica



Integrating Knowledge: CEPTs and the Challenge of
Environmental Education. Practical Experience

Natalia Alejandra Kindernecht
UNLu, CONICET, Argentina
nati.kinder@gmail.com

Dulce Agostina Valle
UNLu, CONICET, Argentina
dulceagostinavalle@gmail.com

Yamila Celina Vega
UNLu, FLACSO, Argentina
yamilavega86@gmail.com

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias
Sociales

vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 2250-6942

Periodicidad: Semestral

depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 10 octubre 2025

Aprobación: 03 marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.15259313>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765628002/>

Resumen: En el presente artículo nos proponemos compartir reflexiones sobre la experiencia que llevamos adelante en el proyecto de extensión Implementación de la Educación Ambiental Integral en escuelas agrarias para alcanzar procesos productivos sustentables en los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) N°2 y N°32, radicado en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y que contó con financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)^[5]. Este proyecto tuvo como objetivo trabajar junto a docentes y estudiantes en el abordaje de la dimensión ambiental de los proyectos productivos que se desarrollan en 6° y 7° año, a fin de asegurar procesos sustentables y mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa del CEPT. Asimismo, se buscó promover el diálogo de saberes, integrando conocimientos productivos, experiencias y trayectorias familiares para fortalecer redes entre escuelas de alternancia CEPT N°2 y N°32 y la UNLu. Además, compartimos un análisis del surgimiento del proyecto de extensión, los alcances de su implementación, las redes que se tejieron para llevarlo a cabo. Haciendo hincapié en los diálogos de saberes implícitos y explícitos durante su ejecución, la situación de los y las jóvenes rurales adolescentes y la vinculación con la implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral en general y, en particular, destinado al acompañamiento de los proyectos productivos.

Palabras clave: ambiente, desarrollo local, jóvenes rurales.

Abstract: In this article, we share our reflections on our experience with the project "Implementation of Comprehensive Environmental Education in Agricultural Schools to Achieve Sustainable Production Processes at Educational Centers for Total Production (CEPT) No. 2 and No. 32," based at the National University of Luján (UNLu) and funded by SPU. This project aimed to work with teachers and students to address the environmental dimension of the

productive projects developed in 6th and 7th grades, in order to ensure sustainable processes and improve the quality of life of the CEPT educational community. It also sought to promote a dialogue of knowledge, integrating productive knowledge, experiences, and family backgrounds to strengthen networks between CEPT No. 2 and No. 32 alternating schools and UNLu. In this article, we share an analysis of the emergence of the extension project, the scope of its implementation, and the networks that were forged to carry it out. Emphasizing the dialogues of implicit and explicit knowledge during its execution, the situation of young rural adolescents and the connection with the implementation of the Comprehensive Environmental Education Law in general and, in particular, aimed at supporting productive projects.

Keywords: environment, local development, rural youth..

Introducción

La Ley nacional N° 27621 de Educación Ambiental Integral, sancionada en 2021, establece, entre otros, la responsabilidad de las instituciones educativas en la promoción de una ciudadanía ambiental crítica, solidaria y comprometida con el ambiente desde un enfoque integral, participativo y situado. Ante una convocatoria específica, se presentó y resultó aprobado un proyecto de extensión que articuló a docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) con otras instituciones educativas, puntualmente el CEPT N° 2 de San Andrés de Giles y el CEPT N° 32 de Diego Gaynor. Partimos de la premisa de que trabajar junto a docentes y estudiantes en el abordaje de la dimensión ambiental de los proyectos productivos, que se desarrollan en 6° y 7° año, bajo la modalidad de la pedagogía de alternancia, constituye una oportunidad para trabajar conjuntamente en la construcción de procesos sustentables y mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa.

Ambos CEPT se encuentran en el área de influencia de la UNLu y han sido instituciones articuladoras no sólo de proyectos de extensión, sino también de investigación. Asimismo, graduados y docentes de la UNLu son docentes de estas instituciones, por lo que se trata de una universidad situada, que está en constante diálogo con organizaciones y comunidades de su entorno (Rinesi, 2015). La Secretaría de Políticas Universitarias –actualmente subsecretaría dependiente del Ministerio de Capital Humano desde el cambio de gestión de gobierno de 2023– en 2021 lanzó la convocatoria a proyectos de extensión “Universidad, cultura y territorio” (2022). Esta convocatoria se dirigió a equipos interdisciplinarios de las universidades que “puedan, a través de sus conocimientos y prácticas académicas, elaborar soluciones para las diversas problemáticas del entorno social, cultural y productivo de los territorios donde estén radicadas”^[6]. De esta convocatoria surgió el proyecto “Implementación de la Educación Ambiental Integral en escuelas agrarias para alcanzar procesos productivos sustentables en los CEPT N° 2 y N° 32”^[7]. El objetivo principal de este proyecto fue “contribuir a la implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral en los CEPT N° 2 y N° 32, a fin de promover y fortalecer procesos productivos sustentables en el marco de la pedagogía de la alternancia y los instrumentos propios de estos establecimientos de educación agraria”.

En este artículo nos proponemos compartir la sistematización de esta experiencia y reflexiones de ella, con especial atención en la articulación de la Ley de Educación Ambiental Integral con la pedagogía de la alternancia y el diálogo de saberes. Para ello,

compartimos los conceptos que entendemos fueron eje de esta experiencia: Educación Ambiental Integral, pedagogía de la alternancia y diálogo de saberes; seguido de la descripción de la experiencia y la exposición de hallazgos. Finalmente, las conclusiones están versadas en síntesis de los logros, propuestas de futuras líneas de investigación, extensión y reflexiones.

El eje articulador: EAI, pedagogía de la alternancia y el diálogo de saberes para la construcción de la sustentabilidad territorial

¿Cómo pasamos de la Educación Ambiental a la Educación Ambiental Integral?

Si bien la Educación Ambiental (EA), a nivel global, comenzó a tomar forma en la década de 1970 por la preocupación del deterioro ambiental y su inclusión en la agenda de los Estados y organismos internacionales, en América Latina la EA encuentra sus inicios en la década de 1960, vinculada a las experiencias de la Educación Popular, y mantuvo su enfoque crítico y participativo (Gonzalez Gaudiano, 2007; Tréllez Solís, 2006).

En la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial N° 13688 de 2007 especificaba en el artículo 44 que la Educación intercultural que busca promover relaciones igualitarias y el respeto por la diversidad cultural y, en el capítulo XIV, Educación ambiental, artículo 45 que enfatizaba en la interrelación entre sociedad y naturaleza, y en la necesidad de enfoques complejos para resolver problemas socioambientales, y establecía los objetivos centrales:

Aportar propuestas curriculares y extracurriculares para la incorporación de la perspectiva ambiental a partir de una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico, la aceptación de la complejidad del mundo, su incertidumbre y vulnerabilidad, y en la construcción de valores, actitudes y habilidades que permitan a todos los habitantes formar criterios propios, asumiendo responsabilidades y desempeñando un papel activo en la construcción de prácticas sustentables [...] Proponer nuevas categorías que permitan analizar e interpretar la información y la incorporación de conceptos estructurantes fundamentales que favorezcan una comprensión global de los problemas de la relación sociedad/naturaleza y su transposición a ámbitos cotidianos de la vida.

Quince años después de sancionada la Ley Nacional de Educación, se aprueba la Ley nacional N° 27621 de Educación Ambiental Integral en 2021, que imprime la obligación y desafío de que las instituciones educativas construyan herramientas que permitan que sus estudiantes comprendan críticamente el ambiente. La ley establece, entre otros, la responsabilidad de las instituciones educativas en la promoción de

una ciudadanía ambiental crítica, solidaria y comprometida con el ambiente desde un enfoque integral, participativo y situado.

Esta trayectoria es fundamental para comprender la necesidad del giro hacia lo “integral”. La EAI trasciende la perspectiva conservacionista o meramente informativa, asumiendo que la crisis ambiental no es sólo ecológica, sino civilizatoria, social y política (Leff, 2008). La integralidad exige comprender el ambiente como el sistema complejo que articula la dimensión cultural, social, económica y territorial, y demanda, en consecuencia, una rearticulación de la praxis (Canciani y Telias, 2022).

De acuerdo con García (2022), la educación ambiental es una política pública porque busca abordar de manera estructurada y sistemática los desafíos socioambientales que enfrenta la sociedad, integrando la perspectiva ambiental en el diseño y gestión de las políticas públicas. La autora retoma la sanción de la LEAI y la Ley Yolanda (LY)^[8] como ejemplos de cómo el Estado asume la responsabilidad de garantizar la educación ambiental como un derecho para todos los ciudadanos, promoviendo la sustentabilidad, la justicia social, la preservación de la naturaleza, la igualdad de género y el respeto por la diversidad cultural.

Asimismo, estas leyes nacen como resultado de las luchas de organizaciones de la sociedad civil, sindicatos y otros actores sociales que, durante más de una década, impulsaron la necesidad de una legislación específica para la educación ambiental. No es ajeno mencionar que fueron sancionadas en un marco institucional propicio para su aparición, debate, desarrollo, aprobación y puesta en funcionamiento con un presupuesto específico. El foco puesto en lo ambiental no ocurre de forma aislada, sino que se incorpora a la agenda estatal junto a otras políticas (como las vinculadas a la promoción de la agroecología). Coincidimos con García (2022) en que la educación ambiental, en este contexto, se convierte en una herramienta política para visibilizar y desnaturalizar las condiciones sociohistóricas que perpetúan la desigualdad y la explotación de los recursos naturales. De igual modo, busca conocer y apropiarse de las raíces culturales y cosmovisiones latinoamericanas, paradigma en que se ancló la EA, desafiando visiones eurocéntricas. Diversos autores explicitan que en el país existieron prácticas pedagógicas, en ámbitos formales y no formales, que se vienen desarrollando antes que se sancione la ley (Canciani y Telias, 2022).

Desde esta perspectiva, la educación ambiental se proyecta como una herramienta para problematizar no sólo las prácticas productivas^[9], sino también las relaciones de poder que estructuran la apropiación diferencial de la naturaleza. En consecuencia, su análisis requiere inscribirla en el marco de la justicia ambiental, categoría que

permite indagar quiénes asumen los costos ambientales y quiénes se benefician de determinados regímenes de acumulación.

La justicia ambiental se refiere a la distribución de los beneficios y los daños –entre individuos, grupos sociales, regiones e incluso países–, y a las cargas –financieras y otras– ligadas a las políticas ambientales –prevención de riesgos, modelos de gestión, recomposición de ambientes dañados–. No se trata solo de estimar los efectos negativos de un ambiente degradado, sino también de definir cuáles serán los medios políticos y las regulaciones necesarias para remediar la situación, es decir, quién va a pagar por la recomposición y cómo se llevarán a cabo estas medidas. (Merlinsky, 2018, p. 242)

Si la justicia ambiental permite problematizar la distribución diferencial de los daños y beneficios ambientales, resulta igualmente necesario interrogar los marcos de sentido desde los cuales esas desigualdades son concebidas, justificadas o impugnadas. En otras palabras, no sólo está en juego quién asume los costos ambientales, sino también qué concepciones de naturaleza, desarrollo y vida colectiva sustentan esas decisiones.

Interesa recuperar la categoría de Horizontes Ontológicos Semióticos (HOS), propuesta por De Alba (2018), que permite comprender la complejidad de la educación ambiental. Un HOS se define como un espacio simbólico, ontológico, semiótico, epistémico, ético, estético e histórico desde el cual se construyen y comprenden los problemas y cuestiones que configuran los sistemas de sentidos y significaciones. Este concepto invita a reflexionar sobre cómo los seres humanos se inscriben en la naturaleza y cómo esta relación influye en la construcción de significados y en la percepción del mundo. Por lo tanto, la educación ambiental se posiciona como un espacio de lucha política y pedagógica, buscando integrar formas diversas y sensibles de conocimiento que promuevan la justicia social y ambiental (Canciani y Telias, 2022).

Asimismo, Brailovsky (2023) reconoce la sanción de esta ley como una reconversión del campo curricular que atraviesa procesos similares a la Educación Sexual Integral, la Educación en Derechos Humanos y para la ciudadanía, y la educación tecnológica que se amplía hacia la mirada política y cultural. En estos procesos paralelos se busca un enfoque que trascienda la visión puramente científica y aborde el ambiente como una relación social y política. Además, esta EAI se centra en la ciudadanía ambiental y el ejercicio de derechos, en lugar de acciones individuales.

Posicionarse en el enfoque de la EAI implica necesariamente replantear el vocabulario y narrativa en torno a la EA para abordar conflictos locales y no sólo problemas globales. Históricamente, y aún prevalece en las instituciones educativas, predominan las propuestas didácticas en torno al ambiente en que la idea de “salvar el planeta”

desde acciones pequeñas, individuales, que corren el foco de los problemas ambientales locales y responsabilidades en ellos, desde una mirada que integre la diversidad de actores y escalas. En tanto, entendemos que la importancia de la EAI radica en entender a los problemas ambientales como conflictos políticos y culturales que afectan a diversas comunidades, por ello, debe centrarse en la salud y calidad de vida de las personas y no sólo en la conservación de las especies (Brailovsky, 2023; Estrella, 2025; García Ríos, 2024).

En este sentido, compartimos la definición de las autoras Canciani y Telias (2022) de la “educación ambiental como un campo de intervención política pedagógica que tiene como horizonte la construcción de una sociedad de derechos, social y ambientalmente más justa (Carvalho, 1999). Un campo que es “terreno movedizo” en tanto está surcado por diferentes actores sociales, intereses y prácticas que [...] configuran una disputa de sentidos en torno a la educación ambiental” (Canciani, 2022, p. 139).

La sanción de la LEAI constituye un desafío y una oportunidad para que la comunidad educativa de los CEPT reflexione sobre la construcción de los proyectos productivos situados, con una mirada multiescalar e interdisciplinaria, que favorezcan cambios y viabilicen proyectos sustentables.

Los Centros Educativos para la Producción Total y la pedagogía de la alternancia

Como fue mencionado al comienzo, al proponer este proyecto se decidió trabajar con educación agraria, y en particular con los CEPT, que son instituciones de educación agraria técnica, del nivel secundario, que se encuentran en la provincia de Buenos Aires y llevan a cabo una propuesta pedagógica bajo la metodología de la alternancia, la que parte del análisis y de la reflexión de la propia realidad de los y las estudiantes (Bacalini y Ferraris, 2001). En tal sentido, se propone vincular permanentemente el saber científico con el saber popular, tomando los preceptos de la educación popular (Vega, 2023). Este sistema de alternancia implica que los y las estudiantes permanecen una semana en el CEPT (semana de permanencia) y dos semanas en sus hogares (semanas de alternancia), en la cual reciben la visita de los/as por docentes como continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta modalidad permite que estudiantes que viven en territorios rurales alejados de las localidades puedan continuar sus estudios, ante las dificultades que implica el traslado diario y, a su vez, dar continuidad al trabajo en los predios productivos.

A diferencia del resto de escuelas de nivel secundario, los CEPT son centros educativos de gestión pública, administrados por una

Asociación Civil (ACEPT), que se constituye por familias de la agricultura familiar, trabajadores/as rurales y representantes de instituciones de la comunidad de pertenencia del CEPT. La ACEPT, en asamblea, elige un Consejo de Administración, que atiende una variedad de situaciones: políticas comunitarias, pedagógicas, administrativas, basándose en los principios de autogestión y cogestión, pues cada Consejo de Administración tiene autonomía para desempeñarse en los ámbitos oficiales y privados, ya sean locales o municipales (Gutiérrez, 2020; Miano, Lara Corro y Heras, 2020; Reposo, 2024; Vega, 2023).

Los CEPT se presentan a través de la cogestión entre el Estado (mediante la Dirección General de Cultura y Educación), la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT), las ACEPT y la población general. Los CEPT surgen a fines de la década de los ochenta, siendo el CEPT N° 2 de San Andrés de Giles uno de los más longevos. Posterior a la nueva Ley de Educación Nacional, se realizaron algunas modificaciones en relación con los CEPT, poniendo en foco la institucionalización.

Su programa ha sido pensado como una estrategia para el desarrollo de la población rural y tiene como objetivos fundamentales promover el arraigo de la población rural, propiciar propuestas de desarrollo humano y ambiental sostenibles, y fortalecer la familia como unidad productiva de un proyecto comunitario (Reposo, 2024). Es decir, su finalidad es el fortalecimiento de la comunidad y su organización social. Un aspecto destacable de los espacios es que en ellos los y las estudiantes deciden qué investigar de acuerdo con su interés y/o necesidad propia y de su familia, "con lo cual se constituye en un momento de acercamiento e integración de la familia y de la comunidad a la actividad escolar" (Forni, Neiman, Roldán y Sabatino, 1998, p. 141).

Uno de los objetivos de los CEPT es el desarrollo local, entendido como un enfoque estratégico para el arraigo rural, el desarrollo y la organización comunitaria. Reposo et al. (2024) mencionan que en este fortalecimiento el lugar de los docentes es crucial:

El educador, como sujeto y promotor de desarrollo, tiene entre sus funciones principales promover la planificación participativa, atender a las necesidades e intereses de los jóvenes rurales y de su familia, valorando y comprendiendo sus características socioculturales, motivar la participación de las familias y la comunidad en los procesos y proyectos que impulsen el desarrollo local. (Reposo et al., 2024, p. 3)

Si bien en la pedagogía de la alternancia hay diversos instrumentos como: **i)** Plan de búsqueda, **ii)** Abordaje de la problemática rural (tesis), **iii)** Desarrollo Local, y **iv)** Proyecto Productivo, hemos

decidido trabajar en este proyecto de extensión con los proyectos productivos a pedido de los equipos directivos y docentes de los CEPT. Su importancia radica en que se trata de las propuestas que los y las estudiantes trabajarán en el futuro inmediato al que se egresan, y se espera que sean herramientas que potencien las condiciones de vida y el arraigo rural.

Durante los últimos años, los y las estudiantes de los CEPT elaboran propuestas y desarrollan proyectos productivos. Estas son herramientas específicas de la pedagogía de la alternancia y consisten en el desarrollo de una propuesta de emprendimientos familiares destinados a la producción de bienes y/o servicios, de base rural, que puedan generar ingresos económicos de manera sostenida, para el/la estudiante y su familia. Considerando las particularidades de cada uno de los proyectos productivos del estudiantado, y en vinculación con la pedagogía de la alternancia y el desarrollo local, se propuso trabajarlos como articuladores y dinamizadores para problematizar la cuestión ambiental. Sostenemos que las acciones llevadas adelante en el marco de las experiencias que presentamos pueden potenciar la comercialización de la producción agroecológica de los CEPT, el fortalecimiento de los canales cortos de comercialización, la generación de nuevas estrategias de difusión y regularidad de ventas en espacios como las ferias locales, y la difusión del turismo rural sustentable.

El concepto de sustentabilidad, en el contexto de la EAI, debe entenderse como la búsqueda activa de sistemas que integren la viabilidad económica, la equidad social y la resiliencia ecológica a largo plazo. Se trasciende la noción de “sostenibilidad” (mantener el sistema existente) para enfocarse en la sustentabilidad como una transformación hacia modelos justos y equilibrados (Canciani y Telias, 2022). Esto implica un cambio en la matriz productiva que asegure la reproducción de las bases materiales y culturales del territorio (Toledo, 2012). Desde las instituciones articuladoras, registramos un interés en desarrollar prácticas productivas de tipo agroecológicas. En este sentido, entendemos que la agroecología no sólo provee un conjunto de prácticas de manejo (ejemplo, la biodiversidad), sino que también ofrece un marco científico y social para la toma de decisiones, permitiendo a docentes y estudiantes problematizar la cuestión ambiental y buscar soluciones que fortalezcan el capital social y natural (Nicholls, Altieri & Vázquez, 2015).

Acordamos con la definición de agroecología como una triple significación, como una práctica productiva, un movimiento social y una disciplina científica, que busca cambiar el modo en el que se producen los alimentos, se distribuyen y se consumen a partir de las relaciones socialmente justas. La agroecología puede definirse como

un paradigma que integra aspectos científicos, sociales y productivos, promoviendo el diseño y gestión de sistemas agropecuarios, recolección, pesca, elaboración, comercialización, consumo y comensalidad que sean económicamente viables, socialmente justos y ambientalmente sostenibles. La Dirección Nacional de Agroecología (2021) entiende que este enfoque busca fortalecer el buen vivir de toda la sociedad mediante la resiliencia socioecológica; como una ciencia que aplica conocimientos de agronomía, ecología, sociología y otras disciplinas afines, con una perspectiva sistémica para diseñar, manejar y evaluar agroecosistemas sustentables; y la concibe como una práctica productiva que utiliza técnicas y herramientas para recuperar y potenciar las interacciones biológicas beneficiosas en los agroecosistemas. Finalmente, la agroecología es un movimiento social que busca transformar los sistemas alimentarios hacia relaciones más justas y sostenibles, promoviendo la soberanía alimentaria y la conservación de los bienes comunes naturales (La Vía Campesina, 2013; Giraldo y Rosset, 2016).

Diálogo de saberes como eje epistemológico

En coherencia con la Educación Popular, el proceso se basa en el encuentro horizontal entre el conocimiento académico y los saberes experienciales, populares y familiares de la comunidad CEPT, reconociendo estos últimos como un conocimiento válido y coproductor de soluciones sustentables. Adoptamos la perspectiva de la Ecología de Saberes (De Sousa Santos, 2005), que busca la descolonización del saber al desafiar el monopolio de la ciencia y del agronegocio. Esto implica que el conocimiento productivo familiar no debe ser meramente “validado”, sino considerado esencial para la innovación de los proyectos productivos.

El concepto de diálogo de saberes, desarrollado en el Pensamiento Ambiental Latinoamericano, se fundamenta en la idea de que ningún conocimiento es absoluto y que la integración de diversas perspectivas enriquece la comprensión de las problemáticas complejas, como las socioambientales. Según Escobar (2014), el diálogo de saberes implica “sentipensar con la tierra”, es decir, una conexión profunda entre el conocimiento y las emociones, enraizada en los territorios y las comunidades.

En las propuestas de Educación Ambiental (EA), el diálogo es una herramienta clave para abordar la crisis ambiental desde una perspectiva crítica, situada y transformadora. Esto implica superar las visiones fragmentadas y tecnocráticas que han dominado históricamente el currículum educativo, promoviendo en su lugar una integración de saberes que permita comprender la complejidad de las

interacciones entre los sistemas ecológicos, sociales, culturales y económicos (Leff, 1998).

Además, el diálogo de saberes en la EA debe orientarse hacia la construcción de una ciudadanía ambientalmente responsable, capaz de interpretar y actuar frente a los desafíos de la crisis civilizatoria. Esto incluye la formación de sujetos críticos y sensibles, comprometidos con la defensa de la vida en todas sus formas y con la construcción de un futuro sustentable y justo (Sauvé, 2005). Como plantea Freire (2009), "no es solo estar en el mundo, sino con él", y este principio debe guiar la práctica educativa en la búsqueda de una relación más ética y sostenible con la naturaleza.

Asimismo, entendemos que la alternancia constituye el andamiaje metodológico para este diálogo. Los y las estudiantes, al transitar entre lo que denominamos "Tiempo Escuela" y el "Tiempo Familia/Productivo", operan como puentes epistemológicos. Concebimos el "tiempo escuela" como aquella semana en que los estudiantes se encuentran en el CEPT, y el "tiempo familia/productivo" que están en sus hogares, que en la mayoría de los casos constituyen unidades productivas. En este último hallamos al ámbito del tiempo con las familias, en las que participan de las actividades productivas, instancias en los que son también visitados por docentes. Estas visitas constituyen una herramienta central de la pedagogía de la alternancia, en tanto vincula el tiempo escuela y el tiempo productivo. Se evalúan las actividades pedagógicas, se relevan problemáticas que atraviesa la familia, y desde el CEPT se coordina con otras instituciones para dar respuesta a ellas. Esto permite que las problemáticas reales del predio familiar se conviertan en objetos de estudio y reflexión en el CEPT, mientras que los principios de la EAI se prueban y ajustan en la práctica cotidiana de las familias. El diálogo de saberes es, por lo tanto, el motor que transforma el currículum formal en una praxis educativa situada y transformadora.

Jóvenes rurales en las ruralidades

Los destinatarios del proyecto fueron los y las jóvenes rurales que asisten a los CEPT N° 2 y N° 32, y se encontraban cursando 6° y 7° año. Shoaie Baker (2023) considera que este grupo engloba a personas entre los 15 y los 19 años, dado que abarca el tránsito de la educación secundaria al trabajo y posteriormente a la educación superior, técnica o universitaria, o al trabajo (entre los 20-24 años). Kessel señala que son "jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo rural, habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales" (cito en Mina, 2021, p. 121). Otros estudios consideran que las juventudes rurales se definen a partir de la diversidad, heterogeneidad y las desiguales condiciones de acceso a

recursos y experiencias en los territorios (Hirsch, Barés y Roa, 2023). A su vez, como afirma Mina (2021), la Ley de Educación Nacional (N° 26206) considera a las juventudes como actores estratégicos para el desarrollo local. Desde nuestro enfoque, trabajamos con la noción de interfase rural urbana que da cuenta de diversas ruralidades con diferentes visiones de “lo rural”, González Maraschio (2018, p. 112) lo define de la siguiente manera:

es un territorio de transición y continuidad entre la ciudad y el campo, configurado en los ámbitos rurales en la periferia de las grandes urbes. En estos espacios, actividades económicas y sujetos sociales de origen urbano y rural coexisten, se alternan y compiten por el uso de un territorio heterogéneo y dinámico.

Desde este postulado, los y las jóvenes rurales con quienes trabajamos se insertan en contextos territoriales diversos y de gran conflictividad. Se constituyen juventudes rurales asociadas a múltiples ruralidades. Esta característica se materializa en la diversidad de trayectorias y proyectos productivos propuestos, como así también en las consideraciones sobre lo ambiental.

La problematización del contexto territorial en que están insertos/as dependerá del grado de conflictividad de ese espacio y del cuestionamiento que exista de los problemas asociados a la producción rural imperante en los territorios donde residen, también de la vinculación con esa forma productiva.

Metodología

La metodología propuesta para este proyecto implicó herramientas acordes a la extensión crítica. Partiendo del diálogo constante con las instituciones involucradas, no sólo se pensó, sino también se gestó el proyecto. Cabe mencionar que la vinculación previa fue fundamental para su desarrollo. Al momento de la escritura del proyecto, se pauteó como objetivo general “contribuir a la implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral en los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) N° 2 y N° 32, a fin de promover y fortalecer procesos productivos sustentables en el marco de la pedagogía de la alternancia y los instrumentos propios de estos establecimientos de educación agraria”. En tanto, se propusieron una serie de objetivos particulares vinculados a:

1. Identificar las problemáticas ambientales asociadas a los proyectos productivos y proponer prácticas sustentables que permitan mitigarlos.
2. Promover el diálogo entre saberes, integrando distintos tipos de conocimientos productivos y valores provenientes de las experiencias familiares.

3. Fortalecer redes entre los CEPT N° 2 y N° 32 y con la UNLu.
4. Acompañar a los y las estudiantes de los 6° y 7° año de los CEPT N° 2 y N° 32 en la realización de procesos productivos sustentables en el marco de los proyectos productivos familiares requeridos.
5. Asesorar y acompañar en la formulación y desarrollo de los proyectos productivos familiares de cada estudiante.
6. Sistematizar los registros de las experiencias realizadas por cada estudiante.
7. Potenciar los canales cortos de comercialización de los productos obtenidos por los y las estudiantes y sus familias.
8. Difundir las experiencias pedagógicas y productivas de los CEPT N° 2 y N° 32.

Para contribuir a su desarrollo y lograr la cumplimentación de cada objetivo establecido, se propuso una forma de organización basada en la estructura de diálogo, encuentro y discusión/debate. Un primer diálogo donde intercambiamos acerca de una propuesta posible de calendarización para el año de duración del proyecto. La idea inicial fue abarcar todos los actores involucrados posibles, por lo que participaron referentes de escuelas (directivos y docentes), entre otros. Este primer encuentro fue necesario para establecer un diálogo más fluido con los directivos, que serían quienes nos dieran paso a la participación en la vida escolar y la trayectoria de los estudiantes. Se establecieron visitas específicas a los CEPT para llevarles a cabo entrevistas. Una vez concluido el acercamiento inicial, se propuso un diagrama de seis encuentros puntuales con objetivos específicos para cada uno de ellos, acordados y pautados en el primer encuentro que se desarrolló en la universidad.

Asimismo, se propusieron una serie de metas a alcanzar:

- Diagnosticar la dimensión ambiental en cada proyecto productivo. Realizar un informe al respecto y posibles actividades de mitigación.
- Generar instancias de trabajo conjunto con los y las estudiantes y sus familias en el marco de la formulación de los proyectos productivos.
- Generar al menos dos encuentros presenciales entre las instituciones intervinientes y una muestra fotográfica de fin de año.
- Lograr que los y las estudiantes presenten los informes de sus proyectos productivos a fin de año considerando la dimensión ambiental.
- Participar de la formulación de los proyectos productivos.
- Crear un informe sobre las experiencias realizadas.

Todo ello estuvo dirigido desde una perspectiva abocada al territorio y a la demanda de estas escuelas agrarias de nivel secundario. Focalizamos en la noción de Benedetti (2009), quien describe que el territorio se constituye por tres elementos: una superficie terrestre

delimitada, por una acción (la de territorializar) y por un agente (el que territorializa). Desde esta definición entendimos al abordaje metodológico como situado y abocado a la realidad de cada CEPT. Se inscribió en una perspectiva cualitativa, con herramientas propias de la extensión crítica y la investigación-acción participativa. Se priorizó la producción situada de conocimiento, articulando instancias de observación participante, registros de campo y sistematización colectiva de las experiencias. Por ello, la estrategia de entrevistas focales a directivos en una primera instancia fue trascendental para alcanzar los objetivos propuestos, así como la posibilidad de articular entre instituciones (CEPT, ISFDyT N° 7, Universidad).

El análisis se estructuró en torno a tres ejes emergentes del trabajo de campo: la importancia de la implementación de la LEAI, el diálogo de saberes como pilar de ella, la pedagogía de la alternancia y los y las jóvenes rurales como sujetos principales de esta propuesta.

El equipo extensionista asumió una posición de coparticipación, evitando una lógica transferencista. No obstante, se reconocen asimetrías institucionales propias del vínculo universidad-escuela secundaria, que fueron problematizadas durante el proceso.

Relato de la experiencia

El proyecto de extensión se planificó para comenzar en 2023. Sin embargo, debido a las demoras inherentes a los trámites burocráticos, la puesta en marcha se extendió. Pese a este contratiempo, durante el segundo cuatrimestre de 2023, los y las estudiantes de la asignatura Problemáticas Socioeducativas en la Enseñanza de la Geografía en el ámbito escolar, del Profesorado en Geografía, lograron concretar el trabajo de campo en el CEPT N° 2.

Esta actividad consistió en la visita semanal a la institución, enmarcada en una propuesta de trabajo de campo con instrumentos de la investigación etnográfica. Los y las estudiantes del profesorado demostraron gran compromiso al recoger datos con diversos instrumentos: observaciones institucionales, de clase, entrevistas y encuestas. Asimismo, este compromiso también se reflejó en su disposición a adaptarse a las dinámicas propias de una institución con pedagogía de alternancia y consolidó su integración activa al proyecto.

Al cierre del cuatrimestre, los y las estudiantes presentaron su trabajo final, una instancia donde lograron socializar y reflexionar críticamente sobre la experiencia. Esta etapa no sólo cerró el ciclo de la asignatura, sino que también brindó oportunidad de construir una comprensión situada de la realidad educativa y una experiencia potente para los y las futuros/as docentes.

Como mencionamos, el retraso de casi un año nos convocó a un primer encuentro para revisar el cronograma y acciones propuestas, en

diciembre de 2023. En él planificamos las actividades a desarrollar durante el ciclo lectivo 2024; participaron todas las asignaturas integrantes: Manejo del Sistema Agropecuario, Geografía Rural, Problemáticas de los Territorios Rurales, Problemáticas Socioeducativas en la Enseñanza de la Geografía; e integrantes de los equipos de conducción de los CEPT N° 2 y N° 32. Además, retomamos el instrumento “Proyecto productivo”, específico de la pedagogía de la alternancia, se identificaron sus características y dificultades/problemáticas de implementación, que coincidieron con el diagnóstico realizado previamente. El taller continuó con la presentación de la Mg. Melisa Estrella sobre la Ley de Educación Ambiental Integral. Este permitió dar lugar a debates sobre las experiencias de Educación Ambiental en las escuelas y repensar las propuestas hacia Educación Ambiental Integral. En función de ello, se reconstruyó el cronograma de trabajo 2024.

Nos detenemos a compartir algunas impresiones de esta primera jornada. De la exposición de la magíster se presentaron diversas formas sobre la EA más extendidas en las instituciones educativas, como los ecoladrillos, ladrillos verdes, las botellas de amor e incluso murales e imágenes que son una constante en las aulas y pasillos, referentes a imágenes de una mano sosteniendo el mundo, por ejemplo. Estas iniciativas se enmarcan en corrientes tradicionales de la EA, que no sólo apuntan a acciones individuales y moralistas, sino también son cortoplacistas, ¿terminado el proyecto qué sucede con los desechos que usábamos para rellenar las botellas? Con estas acciones no planteamos cuál es el proceso productivo de la industria, de dónde surgen las materias primas o las condiciones ambientales y de trabajo en que se realizan los productos que consumimos cotidianamente. Este enfoque se asemeja a lo que Federovisky (2012) denomina “ecoludeces” que, a pesar del fracaso constatado en revertir el deterioro ecológico a nivel global, siguen enunciándose, buscando que la conciencia individual sea la llave para un futuro promisorio, a pesar de que “el sistema empuja en dirección contraria”. Al cierre del primer taller, quedó esbozado un objetivo en común: evitar las tentaciones de una EA tradicional, caracterizada por ser sencilla de implementar, despojada de conflictos y responsabilidades, y que condensa las soluciones a un drama complejo en un “catálogo infinito de 'ecoludeces', la inmensa mayoría de las cuales solo es portadora de un mensaje tranquilizador de conciencias y expiador de culpas, pero de una gigantesca inoperancia” (Federovisky, 2012, p. 22).

Continuando con las actividades previstas, durante los primeros meses de 2024, los y las estudiantes construyeron fichas de sus proyectos productivos, identificando la dimensión ambiental. Se utilizaron herramientas para la georreferenciación como Google Maps y otras como Google Forms. En el mes del ambiente realizamos

una jornada en la UNLu (**Figura 1**), en las que participaron estudiantes del nivel secundario de los dos CEPT (2 y 32) y del Centro de Educación Rural N° 1 de Luján, también estudiantes de nivel superior universitario y no universitario (ISFDyT N° 7 de Mercedes y el ISFDyT N° 43 de Lobos) de las carreras del Profesorado en Historia y Geografía. Esta experiencia propició el intercambio de saberes entre las distintas instituciones en relación con estrategias productivas para la producción de alimentos sanos. Dentro de las actividades se realizó un taller sobre las propiedades medicinales de las plantas, a cargo del equipo de extensión Plantas Medicinales para la Salud Comunitaria. El recorrido por el Bosque de la Memoria y el Jardín Botánico de la UNLu fue el marco para compartir los quehaceres y objetivos de ambas experiencias, se reconocieron especies botánicas nativas y el funcionamiento del Jardín Botánico.

A su vez, la oportunidad de que estudiantes de otras instituciones estén presentes en la Universidad fue oportunidad para compartir y fomentar la continuidad de estudios superiores, por lo que el equipo de la Dirección General de Extensión estuvo a cargo de realizar un recorrido y charla sobre las carreras y actividades de la UNLu.

Contemplando el objeto de este proyecto de extensión como la posibilidad de implementar estrategias productivas para la producción de alimentos sanos, el recorrido por la UNLu también contempló que los y las estudiantes participaran de experiencias de ensayo y normas de seguridad en el laboratorio de suelo UNLu del campo experimental y una experiencia en la planta piloto.

El momento del almuerzo fue un espacio de diálogo e intercambio entre estudiantes y docentes. Allí, los y las jóvenes no sólo intercambiaron contactos y experiencias entre escuelas, sino que también compartieron abiertamente inquietudes sobre el futuro y las posibilidades de estudio ofrecidas por la UNLu. La cuestión que atravesó las conversaciones fue el arraigo rural: debatir entre permanecer en sus espacios de origen, migrar, dedicarse a actividades rurales tradicionales o potenciar nuevas alternativas laborales. Esta instancia de encuentro fue crucial, pues el diálogo horizontal entre pares lo entendemos como fundamental para la reflexión de las juventudes rurales sobre disyuntivas existenciales. Asimismo, este espacio colectivo fortalece lazos identitarios como jóvenes rurales frente a la compleja decisión de un futuro cercano.

Durante la tarde, se realizó la charla debate abierta a la comunidad, Educación Ambiental Integral en escuelas agrarias para una producción sustentable, a cargo del Mg. Diego García Ríos (**Figura 2**). La misma se inició con la exposición de un representante estudiantil por escuela, donde compartieron las principales problemáticas identificadas en torno a las cuestiones ambientales, acompañadas de una muestra fotográfica de los y las estudiantes. El disertante, con base

en las experiencias relatadas, profundizó en conceptos vinculados a la Educación Ambiental, desde una mirada integral y crítica. Seguido de ello, se abrió un espacio de intercambio donde los y las asistentes realizaron preguntas y brindaron sus puntos de vista y debatieron en torno a la construcción del conocimiento y posibles soluciones a un complejo problema.



Figura 1. Caminata al laboratorio de suelos de la UNLu con grupo de estudiantes. Visualización de monte de frutales.



Figura 2. Charla en auditorio de la UNLu a cargo del Mg. Diego García Ríos.

Las problemáticas abordadas a lo largo de la jornada se retomaron con visitas a los CEPT (**Figuras 3 y 4**), donde trabajamos con preguntas disparadoras sobre qué es –y qué no- la Educación Ambiental Integral, elaborando una definición colectiva mediante el

trabajo colaborativo, y en el cual los y las estudiantes pudieron profundizar la cuestión ambiental en sus proyectos y territorios.

Finalmente, el proyecto cerró con un taller en el CEPT N° 2, al que asistieron también los y las estudiantes del CEPT N° 32. En el mismo se realizó una charla sobre agroecología, brindada por la Ing. agrónoma y docente del CEPT Paula Verón y otro sobre Evaluación Visual de Calidad de suelos, realizada por la Mg. Romina Iodice. La jornada finalizó con la exposición de los proyectos productivos, su dimensión ambiental y muestra fotográfica por parte de los y las estudiantes.



Figura 3. Actividad de reconocimiento con estudiantes del nivel secundario en el jardín botánico de la UNLu.



Figura 4. Taller de suelos en el CEPT N° 2 de San Andrés de Giles, con estudiantes del CEPT N° 32.

Sobre los proyectos productivos

Una de las herramientas para alcanzar este objetivo es la formulación de proyectos productivos, que los y las estudiantes realizan en su último año de cursada. Estos proyectos surgen de la propia inquietud de ellos y ellas, de sus intereses y necesidades, de sus propias trayectorias y contextos socioculturales y productivos. Algunos antecedentes del proyecto productivo se enmarcan en otra herramienta, denominada Plan de Búsqueda, pero no siempre es así. El Centro Educativo para la Producción Total N° 4 (2011, p. 3) los define como espacios “donde los jóvenes diseñan un proyecto que les permita poder lograr un ingreso económico, aquí realizan diagnósticos, evalúan distintas propuestas económicas y en algunos casos solicitan los créditos rotatorios que les ofrece la Federación”.

Desde la perspectiva de la EAI, consideramos adecuado abordar la cuestión ambiental a partir de la problematización de los proyectos productivos, entendiendo que son jóvenes rurales que viven en diferentes contextos territoriales, pero que están atravesados por la agricultura extensiva en ambas localidades (San Andrés de Giles y Diego Gaynor). Para este abordaje, nos propusimos trabajar junto a estudiantes y docentes con esta herramienta. Pudimos registrar en una breve encuesta el lugar de nacimiento, dónde cursan sus estudios secundarios y el tema de su proyecto:

Tabla 1. Tipos de proyectos productivos

Lugar de nacimiento	Localidad donde cursa sus estudios secundarios	Tema de proyecto productivo
San Andrés de Giles	San Andrés de Giles	Monitoreos de cultivos agrícolas
San Andrés de Giles	San Andrés de Giles	Producción ganadera
San Andrés de Giles	San Andrés de Giles	Producción avícola
San Andrés de Giles	San Andrés de Giles	Corte de pasto y poda
San Andrés de Giles	San Andrés de Giles	Elaboración de alimentos
San Andrés de Giles	San Andrés de Giles	Producción de chacinados de manera artesanal
San Andrés de Giles	San Andrés de Giles	Doma de caballos
Punta Alta, Buenos Aires	San Andrés de Giles	Turismo rural: hospedaje, alimentos y artesanías
Misiones, Paraguay	San Andrés de Giles	Estampado de remera (con tintes naturales)
Pilar, Buenos Aires	Diego Gaynor	Producción de cactus
Paraguay	Diego Gaynor	Producción de hortalizas sanas y orgánicas, sin ningún tipo de agentes químicos
Moreno	Diego Gaynor	Elaboración de panificados
Corrientes	Diego Gaynor	Campo de cría. Organización en las pariciones
Haedo	Diego Gaynor	Crianza y venta de conejos
Luján	Diego Gaynor	Crianza de gallinas para la producción y venta de huevos
Luján	Diego Gaynor	Cría de lechones
San Nicolás de los Arroyos	Diego Gaynor	Elaboración de muebles rústicos
Capilla del Señor	Diego Gaynor	Crianza de gallinas
Pacheco	Diego Gaynor	Crianza artificial de ternero para venta y consumo
Grand Bourg	Diego Gaynor	Difundir y hacer crecer al paraje Etchegoyen. Soguería
Concepción del Uruguay	Diego Gaynor	Costura
Capilla del Señor	Diego Gaynor	Crianza de terneros
Capilla del Señor	Diego Gaynor	Cría y venta de lechones

Como se puede observar, los intereses son muy diversos. Algunos reflejan una trayectoria vinculada a lo productivo en términos de producción agrícola, como la crianza de animales, la producción de chacinados y el monitoreo de cultivos, y propuestas de turismo, mientras que otros revisten características del tipo emprendedurismo, como la producción de remeras estampadas, elaboración de muebles, prestadores turísticos, entre otras. Más allá de la inquietud que motivara cada elección, nos propusimos en todos los casos pensar: ¿De qué manera tu proyecto productivo puede ser sustentable? ¿Cómo aporta al desarrollo local? Estas preguntas, expresadas en línea con la pedagogía de la alternancia, permitieron no sólo reflexionar sobre cada experiencia en desarrollo, sino también posibles cambios de los proyectos. De este modo, nos interesa mencionar el caso de un estudiante cuya familia se dedica al monitoreo de cultivos, quien señaló la importancia de prestar servicio a formas de producción orgánica y agroecológica en producciones extensivas. Por otro lado, la estudiante que proponía el estampado de remeras fue virando hacia una propuesta de uso de tintas naturales y, por ende, a la búsqueda de materia prima en entornos biodiversos que permitan aumentar la paleta de colores.

Asimismo, las puestas en común de las experiencias entre estudiantes de un CEPT y otro también dieron lugar a nuevas agendas de demandas. Entre ellas, la posibilidad de que los CEPT puedan incorporar en la propuesta educativa los cursos de manipulación de alimentos, experiencia que ya realiza el CEPT N° 2.

Extensión universitaria, nivel secundario y perspectiva ambiental: entrecruzamientos necesarios

En la creación de la propuesta de proyecto de extensión y su posterior implementación, se estableció como guía de trabajo el abordaje de la extensión crítica. El Reglamento de Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional de Luján mediante la RESHCS-LUJ 528/09, en su artículo 3, agrega que “los Proyectos de Extensión surgirán de demandas explícitas de la comunidad o de procesos demostrables de detección de sus necesidades, las cuales quedarán expresadas por la existencia de una contraparte que manifieste su voluntad de participación” y, además, en el mismo artículo incorpora que el objetivo de los proyectos de extensión debe ser “contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad y de los sectores sociales más vulnerables. Tendrán como objetivo adicional el reconocimiento de diferentes formas de construcción de saber y de otros saberes, presentes en el medio, como así también el diálogo con los sujetos sociales portadores de los mismos”.

En función de lo estipulado, la relación con los CEPT revestía cierta trayectoria con el Grupo de Estudios Rurales mediante la pertenencia institucional (en rol docente) de compañeras del equipo, como por otras actividades vinculadas a las profesiones de quienes integramos el equipo extensionista. Desde ese lugar, docentes de escuelas rurales y en particular las mencionadas dialogamos sobre la importancia y la necesidad de incorporar la legislación reciente sobre EAI a las diversas clases, pero para pensar en particular los proyectos productivos de los y las estudiantes.

Esta inquietud aparece a partir del análisis con las instituciones educativas con las que nos propusimos trabajar; se encuentran enmarcadas en un contexto territorial en el que las problemáticas ambientales son complejas, vinculadas sobre todo a la fumigación por agrotóxicos y la producción de commodities. Esta situación ha traído consecuencias en el cercamiento de producciones familiares en detrimento de la contaminación de la producción de alimentos mediante la deriva de químicos tóxicos. Los y las estudiantes, en su mayoría, viven y transitan esa realidad, no siempre problematizada. Por ese motivo, era crucial poder generar preguntas problematizadoras con ellos y ellas, con sus docentes y con sus familiares.

Tommasino et al. (2020) señalan que el enfoque de esta perspectiva de extensión de tipo crítica tiene su condición de surgimiento en las universidades latinoamericanas a partir del modelo problematizador de Paulo Freire. Mencionan que las ideas del educador fueron fundantes y fundamentales del enfoque crítico a partir de la idea de “todos saben, todos aprenden, todos enseñan”. Los autores mencionan que desde esta posición el diálogo de saberes se vuelve central en el proceso. Con dicha base, se realizaron una serie de actividades estipuladas por cronograma.

Erreguerena et al. (2020) agregan que, desde la corriente de extensión crítica latinoamericana, se propone un cambio en la forma de concebir la extensión desde las universidades, pautando una serie de puntos que conlleva esta forma de ejercerla. Mencionan que la extensión es “un proceso transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar)” y además agregan que es “un proceso de co-producción de conocimientos que vincula críticamente el saber académico con el saber popular” (p. 181).

A partir de la extensión y la propuesta desarrollada, identificamos que los instrumentos propios de estos establecimientos de educación agraria se orientan a reconocer las problemáticas ambientales asociadas a los proyectos productivos y a proponer prácticas sustentables que permitan mitigar sus impactos negativos. Asimismo, promover el diálogo de saberes integrando conocimientos

productivos, experiencias y trayectorias familiares para fortalecer redes entre escuelas de alternancia CEPT N° 2 y N° 32 y con la UNLu.

Además, a partir del interés creciente del trabajo interdisciplinario entre los departamentos que constituyen la UNLu, de los requerimientos del tipo de proyecto, se incorporaron, por su vinculación y aporte a la temática, los espacios curriculares ya mencionados^[10], que brindaron herramientas, recursos y bibliografía específica para el trabajo en extensión con escuelas agrarias, y también permitieron el fortalecimiento de lazos y trayectorias a partir de la práctica de observación docente correspondiente al profesorado participante.

Discusión y conclusiones

La experiencia del proyecto Implementación de la Educación Ambiental Integral en escuelas agrarias para alcanzar procesos productivos sustentables en los CEPT N° 2 y N° 32 confirma la potencia de la Ley N° 27621 cuando se articula con pedagogías situadas y con un compromiso territorial. La sistematización de este proceso no sólo permite identificar logros significativos y los desafíos inherentes a la praxis extensionista, sino también extraer aportes analíticos que trascienden la experiencia.

En primer lugar, se evidenció un giro desde una Educación Ambiental (EA) de carácter meramente conservacionista o informativo hacia una Educación Ambiental Integral (EAI), entendida como un enfoque crítico que sitúa las problemáticas ambientales en su dimensión sociohistórica y política. Este giro permitió que estas problemáticas dejaran de abordarse como fallas técnicas individuales, para pasar a ser problematizadas como parte de disputas estructurales en torno a los modelos de desarrollo rural.

Este resultado sugiere que la implementación de la LEAI adquiere densidad transformadora cuando se territorializa y se vincula con prácticas productivas concretas, evitando su reducción a contenidos abstractos o transversales sin anclaje.

En segundo lugar, la articulación de la EAI con la pedagogía de la alternancia y el diálogo de saberes resultó ser el andamiaje metodológico idóneo, siendo una condición estructural particularmente fértil para la territorialización de la política ambiental educativa. Al organizar el tiempo pedagógico en una dinámica de ida y vuelta entre escuela (tiempo escuela) y predio familiar (tiempo familia), la alternancia habilita que los conflictos ambientales no permanezcan en el plano abstracto, sino que se conviertan en objeto de problematización situada y en permanente diálogo. En este sentido, la alternancia opera como mediación

epistemológica que facilita la articulación entre política ambiental, prácticas productivas y trayectorias de jóvenes rurales. No obstante, esta potencialidad depende de que el diálogo de saberes sea efectivamente promovido y que los proyectos productivos no se reduzcan a dispositivos formales desvinculados del territorio o presentación de trabajos que sólo busquen acreditar una materia.

La incorporación y reconocimiento de la dimensión ambiental no se produce en un vacío social ni económico. En territorios atravesados por dinámicas de agricultura extensiva, la problematización ambiental genera tensiones con matrices productivas dominantes, las cuales se expresan en las posturas de los diversos docentes, en las expectativas de las familias CEPT y en las representaciones sobre el agro. Por ello, la EAI no sólo interpela prácticas productivas, sino también horizontes de vida y modelos de desarrollo territorial, nos lleva a seguir dialogando y construyendo qué campo queremos, para quién, cómo. De este modo, son desafíos a asumir profundizar el trabajo en la viabilidad económica y perdurabilidad de los proyectos agroecológicos, incluso cuando las políticas contextuales no fomenten esos proyectos.

Asimismo, esta experiencia nos permite repensar en desafíos a tener en cuenta en próximas propuestas. Observamos que, si bien se logró problematizar sobre las ruralidades y la cuestión ambiental, el desafío reside en la institucionalización de la EAI para que trascienda la temporalidad del proyecto de extensión. Entendemos que para ello podría requerirse de un acompañamiento sostenido para que el enfoque ambiental se integre de manera transversal y permanente en el currículum formal de los CEPT.

A pesar de los contratiempos burocráticos iniciales, el trabajo de campo realizado por los estudiantes del Profesorado en Geografía permitió un diagnóstico profundo de una de las instituciones y también pistas para iniciar una propuesta de curricularización de la extensión. La Universidad asume así su compromiso como agente formador y como un actor territorial que produce conocimiento en diálogo con las comunidades, fortaleciendo procesos de co-construcción y extensión crítica.

Acordamos que la implementación de la LEAI, cuando se articula con la pedagogía de la alternancia, puede constituirse en un dispositivo estratégico para la reconfiguración de prácticas productivas y sentidos territoriales en contextos rurales. No se trata de un mandato legal/normativo (o no debería serlo), sino de la posibilidad de construir, desde la escuela, espacios de reflexión y acción que tensionen matrices productivas dominantes y habiliten horizontes de desarrollo más justos.

Finalmente, queremos destacar la potencialidad de los proyectos productivos para el arraigo rural, pero no sin señalar las diversas

inquietudes de los y las estudiantes. En gran número de los proyectos presentados aparecen propuestas vinculadas con las ideas de emprendedurismo vinculado a prácticas urbanas, como producción de alimentos y de servicios. En estos casos, aparece la necesidad de aportar un ingreso de dinero al grupo familiar de manera “rápida” y, por otro lado, manifestaban no tener tanto interés por lo productivo rural como forma de vida, pero sí como lugar de pertenencia. Sin embargo, los proyectos productivos siguen teniendo y refuerzan una doble funcionalidad: generar el arraigo rural y generar ingresos a la familia del y de la estudiante. En diálogo con ellos, nos manifestaron una gran pertenencia al espacio rural y con las tareas rurales, algunos focalizando en su desarrollo futuro personal, otros como el espacio de crianza propio, pero en todos los casos aparece la noción de defensa de ese espacio, de mejorarlo, de concebirlo desde otro lado, y es donde consideramos que la educación ambiental integral realiza un gran avance en alcanzar esos objetivos.

Bibliografía

- Bacalini, G. y Ferraris, S. (2001), "Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa 'Centros Educativos para la Producción Total'", en Burin y Heras (Comp.), Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización, Ediciones Ciccus La Crujía, Buenos Aires.
- Benedetti, A. (2009). Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea. *Revista*, 12(4), 1.
- Brailovsky, D. (2023). Pensar la educación ambiental integral. *Bordes*, Año 8, (31).
- Canciani, M.L. (2022) "Ley de Educación Ambiental Integral: reflexiones en torno a una ley urgente" en Revista Espacios de crítica y transformación N° 59. ISSN 0326-7946. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Canciani, L. y Telias, A. (2022). Educación Ambiental Integral: reflexiones teóricas para la construcción de un currículum complejo. *Revista Argentina de investigación educativa*, 2(4).
- Centro Educativo Para la Producción Total (2011). El desarrollo local en el CEPT N° 4: aportes desde la pedagogía de la alternancia. *I Jornadas de Agricultura Familiar*, La Plata, Buenos Aires.
- 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*. Editorial Itaca.
- De Sousa Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia. El contrato social de la modernidad*. CLACSO.
- Dirección Nacional de Agroecología (2021). *Marco Conceptual de la Agroecología*. DNA.
- Erreguerena, F., Nieto, G. y Tomassino, H. (2022). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria*, (4).
- Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra* (Vol. 1). Ediciones unaula.
- Estrella, M. (2025). Los dispositivos de educación ambiental en el marco de los conflictos ambientales. Aportes desde el caso Esquel (Chubut, Argentina). *Algarrobo-MEL*, 13, 1-15.

- Federovisky, S. (2012). Ecoludeces: mito de mitos. *Los Mitos del Medio Ambiente, Capital Intelectual*, 11.
- Forni, F., Neiman, G., Roldán, L. y Sabatino, J. P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Colaboración especial de Gerardo Bacalini. Ediciones Ciccus.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- García, D. (2022). La educación ambiental como política pública. Reflexiones desde una pedagogía ambiental crítica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, II(4), 43-64.
- García Ríos, D. (2024). *Ambientalizar la escuela ¿Cómo implementar propuestas ambientales en cada uno de los niveles educativos?* Ed. Cartograma.
- Gaudiano, E. G. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México, Plaza y Valdés.
- Giraldo, O. F. y Rosset, P. M. (2021). Principios sociales de las agroecologías emancipadoras. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 58(0), 708-732.
- Gutiérrez, T. V. (2012). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja. Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-14.
- González Maraschio, F. (2018). Factores económicos y extraeconómicos de la renta de la tierra en la interfase rural-urbana del Gran Buenos Aires (1994-2014). *Eutopía. Revista de Desarrollo Económico Territorial*, (14).
- Hirsch, M., Barés, M. y Roa, A. (2023). Juventudes rurales intersticiales: Aportes desde una somática del arraigo. *Debates en Sociología*, (57), 349-379.
- La Vía Campesina (2013). De Maputo a Yakarta: 5 años de agroecología en La Vía Campesina. Recuperado el 27 de noviembre de 2014, de <http://viacampesina.org/downloads/pdf/sp/De-Maputo-a-Yakarta-ES-web.pdf>
- Leff, E. (1998). La insoportable levedad de la globalización: la capitalización de la naturaleza y las estrategias fatales del desarrollo sostenible. *Revista de Ciencias Ambientales*, 15(2), 64-73.
- _____ (2008). Decrecimiento o desconstrucción de la economía. Hacia un mundo sustentable. *POLIS. Revista Latinoamericana*, (21).
- Merlinsky, M. G. (2018). Justicia ambiental y políticas de reconocimiento en Buenos Aires. *Perfiles latinoamericanos*, 26(51), 241-263.

- Miano, A., Lara Corro, E. y Heras, A. (2020). Escuelas rurales de alternancia y cogestión. Un análisis sociolingüístico y etnográfico de las tomas de decisiones en el Consejo de Administración. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, (20), 655-692.
- Mina, M. (2021). Desenlaces futuros: opciones de las juventudes rurales y estrategias para la vida en una escuela campesina del noroeste cordobés. En S. Ambrogi y E. Cragolino (comps.) *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación*. Colecciones del CIFYH. UNC.
- Nicholls, C. I., Altieri, M. A., & Vázquez, L. L. (2015). Agroecología: Principios para la conversión y el rediseño de sistemas agrícolas. *Agroecología*, 10(1), 61-72.
- Reposo, G. (2024). *La educación agraria y el desarrollo rural. El caso del CEPT N° 2 de San Andrés de Giles* [Tesis de Maestría]. Escuela para Graduados, Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.
- Reposo, G., Vega, Y., Kindernecht, N. y Castro, G. (2024). Tejiendo redes para el arraigo. Implementación de la Educación Ambiental Integral en escuelas agrarias para alcanzar procesos productivos sustentables en los CEPT N° 2 y N° 32. *III Congreso Internacional de Ciencias Humanas*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. UNGS.
- Toledo, V. (2012). La agroecología en Latinoamérica: tres revoluciones, una misma transformación. *Agroecología*, (6), 37-46.
- Tommasino, H., Bianchi, D. y Gandolfo, A. (2020). La praxis de Paulo Freire: algunas de sus contribuciones a la emergencia y consolidación de la Extensión Crítica en las Universidades Públicas de América Latina. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (44), 85-99.
- Tréllez Solís, E. (2006). Educación ambiental y sustentabilidad política: democracia y participación. *Polis. Revista Latinoamericana*, (14).
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das corrientes em educação ambiental. In , M. Sato et I. Carvalho (dir.) *Educação ambiental-Pesquisa e desafios* (pp. 17-46). Artmed.
- Shoaie Baker, S. (2023). Una mirada hacia la juventud en los procesos de transición agroecológica en la horticultura familiar del periurbano platense. *Gran La Plata*, 6.
- Vega, Y. (2023). Enseñar historia en alternancia. Una mirada desde la perspectiva de los sectores subalternos rurales. *IX Jornadas de la*

División Historia “1983-2023 40 años de democracia”, Departamento de Ciencias Sociales, UNLu.

Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley N° 26206*. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial.

_____ (2020). *Ley N° 27592*. Ley Yolanda. Boletín Oficial.

_____ (2021). *Ley N° 27621*. Ley de Educación Ambiental Integral. Boletín Oficial.

Poder Legislativo de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Ley N° 13688*. Ley de Educación Provincial. Boletín Oficial.

Notas

- [1] Recibido: 10 de octubre de 2025. Aceptado: 3 de marzo de 2026,
- [2] Profesora y licenciada en Geografía (UNLu). GERu, UNLu - CONICET. MAIL: nati.kinder@gmail.com
- [3] Profesora en Geografía (UNLu). GERu, UNLu - CONICET. MAIL: dulceagostinavalle@gmail.com
- [4] Profesora y licenciada en Historia (UNLu). Magister en Estudios Sociales Agrarios FLACSO. GERu, UNLu - CEPT N°2. Mail: yamilavega86@gmail.com
- [5] Fondos Convocatoria Extensión Universidad, cultura y territorio 2022, EX-2022-85558715-APN-SSFTE#ME.
- [6] Véase: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/fortalecimiento-de-las-trayectorias-estudiantiles/convocatoria-proyectos-0>
- [7] Fondos Convocatoria Extensión “Universidad, cultura y territorio 2022”, EX-2022-85558715-APN-SSFTE#ME
- [8] La LEAI establece la educación ambiental como una política pública nacional, asegurando su implementación en todos los niveles educativos y sectores sociales, mientras que la LY busca capacitar a los trabajadores y funcionarios públicos en temas ambientales para incorporar una perspectiva ambiental en las decisiones gubernamentales.
- [9] Referimos como prácticas productivas a las múltiples actividades productivas que se realizan en el ámbito rural de influencia de los CEPT N° 2 y 32. Se pueden ver en la tabla a continuación los tipos de proyectos productivos.
- [10] Manejo del Sistema agropecuario, asignatura de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLu; del Profesorado en Geografía, se incorporaron Geografía Rural (asignatura), Problemáticas de los Territorios Rurales Latinoamericanos (Seminario), Problemáticas

Socioeducativas en la Enseñanza de la Geografía
(Asignatura).

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765628002/4765628002.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

Natalia Alejandra Kindernecht, Dulce Agostina Valle,
Yamila Celina Vega

**Integrando saberes: Centros Educativos para la Producción
Total y el desafío de la educación ambiental. Experiencia práctica**
**Integrating Knowledge: CEPT's and the Challenge of
Environmental Education. Practical Experience**

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales
vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

ISSN-E: 2250-6942

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.15259313>