

Apuntes para la construcción de una educación ambiental intercultural: reflexiones desde la implementación de un proyecto para la soberanía ambiental en Bariloche

Camila Pareja. UNRN. whydwe3@gmail.com

Samanta Guiñazú. IIDyPCa, CONICET/UNRN. sguinazu@unrn.edu.ar

Introducción

Este trabajo reflexiona sobre la implementación del proyecto de educación ambiental “Hacia una construcción colectiva de la soberanía ambiental”, implementado desde 2023 en una escuela primaria de la Ciudad de San Carlos de Bariloche, Río Negro. Este proyecto aborda problemáticas ambientales en vinculación a los tránsitos cotidianos de las personas por los espacios e instituciones del barrio en donde se emplaza la escuela. Para ello se llevan a cabo actividades en el “ciclo superior”, en articulación con las currículas destinadas para cada uno de los grados, en donde se espera construir herramientas para el abordaje de problemáticas ambientales que los y las estudiantes reconozcan en sus entornos inmediatos.

En este marco, indagamos en torno a las categorías “educación ambiental” e “interculturalidad”, ligadas al proceso de significación del proyecto, la metodología de sus actividades, para tensionar su letra y puesta en acto desde una perspectiva situada. Es decir, ¿De qué maneras se vuelven operativos los objetivos y expectativas puestos en el proyecto al figurarse en él las categorías analizadas en el marco de este trabajo? En este camino, buscamos dar cuenta de aquello que significa e implica una educación ambiental anclada en este territorio patagónico en particular, tomando en consideración el entrecruzamiento con aquello que se entiende como “educación intercultural”¹ que, si bien existe desde la enunciación, no se traduce en prácticas que interculturalicen dicha educación ambiental.

En esta tarea, historizar, problematizar y complejizar los abordajes de las problemáticas socioambientales que se proponen desde las currículas educativas deviene fundamental, sobre

¹ En Río Negro está vigente Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4.819 que en su Capítulo IV (art. 60 a 64) se ocupa de aquello que se define como “Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe”. Tal como lo exponen Cañuqueo, Malvestitti, Pichunelo y Cañumil (2018), desde 2003 en el sistema educativo de Río Negro se habilitó la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en algunos establecimientos. Esta modalidad se comenzó a aplicar en el marco del Convenio firmado en 2003 entre el otrora Consejo Provincial de Educación y el Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas de Río Negro (CODECI) -Resolución 1399/2003, modificada el 9 de diciembre de 2010-. Para ampliar esta cuestión, pueden consultarse Rodríguez de Anca (2004); Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005) y Pichilef (2021) para el ámbito provincial, y Cerletti, (2010); Cragnolino, (2007); Novaro, (2011); Padawer & Diez (2015); Szulc, (2015); Batallán y Campanini (2007) para el ámbito nacional, entre otros.

todo, en un municipio que, en el año 2015, se ha reconocido y declarado como “intercultural” mediante la Ordenanza N° 2641-CM-15, comprometiéndose a adecuar su estructura y funcionamiento para la incorporación de esta perspectiva.

Metodológicamente este escrito se sustenta en la experiencia desarrollada por una de nosotras como parte del grupo impulsor del proyecto de educación ambiental iniciado a fines del 2022 y que continúa desarrollándose en la actualidad. De esta manera, el lugar desde el que parte la reflexión habla de una práctica antropológica que Navarro y Guiñazú (2024) definen como “intersectada”. Esto quiere decir que ocurre una retroalimentación producida por la ocupación simultánea de distintos lugares (la investigación y, en este caso, la implementación de un programa educativo), en donde se traccionan posicionamientos políticos y epistemológicos que convergen en el agenciamiento de nuestras posiciones como sujetas políticas, que forman parte de los mismos procesos que estudian (Navarro y Guiñazú, 2024). Al mismo tiempo, esta reflexión se sostiene en lo que las mismas autoras llaman “hacer antropología ‘en casa’”, es decir, desde los lugares y con las inquietudes que nos participan desde lo cotidiano, y desde distintas posiciones que ocupamos simultáneamente en la vida social. Asimismo, este escrito es resultado del trabajo que venimos llevando a cabo en el marco del proyecto de investigación “Procesos de construcción de políticas públicas participativas, interculturales e interseccionales en el Municipio de San Carlos de Bariloche (40-B-1082)”, financiado por la Universidad Nacional de Río Negro, en el cual, entre otras tareas, buscamos generar insumos que, nutridos de la participación, vinculación, asesoramiento y coproducción con diferentes actores, incentiven dinámicas locales de integración e inclusión en relación a diversas temáticas.²

A fines organizativos el escrito se divide en cuatro apartados, comenzando por la contextualización del territorio en donde se emplaza la institución que será abordada como caso en este trabajo. En el mismo daremos cuenta de la perspectiva teórica-política-metodológica desde la cual llevamos adelante nuestro análisis. En el segundo apartado, introducimos la experiencia de implementación de un programa de educación ambiental en la escuela primaria número 154 “Jerónimo Rezzoagli” y, junto con ello, el devenir del equipo de trabajo que, al cabo de un periodo inicial, se constituyó como organización independiente para continuar con el proyecto desde la construcción de una agenda propia. Continuando, en el tercer apartado damos pie a la reflexión en torno a conceptos y sentidos con los que se pensó y se piensa actualmente la implementación del proyecto en la escuela, en torno a la “educación

² El mencionado proyecto aborda estos procesos a partir de la realidad actual barilochense, y de las políticas que atraviesan problemáticas sociales, de empleo, de acceso a la vivienda, de hábitat, de soberanía y seguridad alimentaria, de interculturalidad, reparación, de salud, entre otras.

intercultural” y a la “educación ambiental” como dos paradigmas que encuentran en este espacio un punto tanto de convergencia como de distanciamiento. Finalmente, en el último apartado, nos ocuparemos de aportar a la generación de nuevos dispositivos de trabajo que apuntalen ese camino hacia aquello que entendemos como una “educación ambiental intercultural”.

1. Puntos de partida: Explicitar el Genocidio para imaginar una interculturalidad situada

En el año 2015 la ciudad de San Carlos de Bariloche se declaró como “Municipio Intercultural” a través de la sanción de la Ordenanza 2641-CM-15. Esta declaración es resultado del tratamiento al proyecto de ordenanza impulsado por el Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política (EAMyCP), el cual buscaba iniciar un proceso de interculturalización de las estructuras municipales y su accionar. Esta Ordenanza expone como sus antecedentes al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a la Ley Integral del Indígena N° 2.287, a la Ley Nacional N° 24.071, Aprobatoria del Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), al artículo 42 de la Constitución Provincial de Río Negro, a la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4.819 y al artículo 210 de la Carta Orgánica Municipal San Carlos de Bariloche. Asimismo, en su articulado, esta normativa compromete al municipio a: “arbitrar los medios y recursos económicos necesarios a fin de que sus espacios de administración e intervención se adecuen a esta ordenanza, implementando y fomentando políticas públicas interculturales, en base al respeto, a la cosmovisión, filosofía y conocimiento ancestral mapuche y el mapuzungun” (Art. 2). Se compromete a capacitar y a formar al personal municipal y sus funcionarios para su correcto desempeño en este marco de interculturalidad. Adicionalmente, se espera que la ordenanza promueva la construcción de “políticas públicas de educación y comunicación a residentes y visitantes sobre los alcances de este reconocimiento” (Art. 4). También declara días conmemorativos, con carácter de “no laborables para quienes comparten el Kamarikun y Wiñoy Xipantü como expresiones de su espiritualidad y pertenencia al Pueblo Mapuche”. Por último, se establece que el municipio no computará inasistencia a sus “trabajadores y trabajadoras pertenecientes al Pueblo Mapuche, cuando sean partícipes de Llellipun, Machitun y Trawun”. Más allá de lo expuesto en el articulado de la Ordenanza, hasta el momento ha habido avances de diversa intensidad, origen e impacto (Guiñazú, Pell Richards y Díaz, 2020; Iglesias 2022; Pezzoni 2022, entre otros), en torno a los compromisos asumidos,

referidos a la construcción de políticas y a un intento de revisión de lógicas, dinámicas y accionar estatales (Guiñazú, 2019).

En este marco, para avanzar en la presentación del contexto local en el que se desarrolla el proyecto objeto de nuestro escrito, recuperamos dos cuestiones que identificamos centrales en el texto de la Ordenanza:

La primera de ellas, es de utilidad para contextualizar la historia del municipio de Bariloche como inmerso en las prácticas genocidas (Delrio 2010; Delrio y Lenton 2010) que tuvieron lugar en la Patagonia a fines del siglo XIX y que se continuaron (con distintos matices, formas e intensidades) durante el siglo XX, desplegando efectos que perduran hasta la actualidad (Delrio, Palma y Perez, 2015; Delrio y Pérez 2011; Guiñazú en prensa). En este sentido, en los Fundamentos de la Ordenanza se expone que:

“La construcción del Estado Argentino sobre el intento de exterminio al pueblo Mapuche a fines del siglo XIX, generó el desmembramiento de las familias y por lo tanto de la cultura, se impuso una cultura hegemónica rompiendo los lazos que nos unen con nuestro ser y nuestra pertenencia a un pueblo distinto que fue invisibilizado” (Fundamentos Ordenanza 2641-CM-15).

Esta cuestión resaltada en la letra de la normativa, hace referencia al genocidio indígena que, en palabras de Pilar Pérez y Walter Delrio (2019), fue un evento estructurante que construyó un otro interno identificado como “peligroso”, y que habilitó tanto el ejercicio de la violencia física como simbólica durante y después de la Campaña. En una línea similar, Laura Kropff y Pilar Pérez (2019) explicitan que el genocidio no solo afectó a sus víctimas directas (los pueblos indígenas) sino que comprometió a la sociedad en general. Tal como una de nosotras expuso en otra oportunidad (Guiñazú en prensa), esta identificación de la afectación de los efectos múltiples del genocidio a la sociedad en general (y no a un grupo en particular), es central al momento de pensar en la gestión de las relaciones sociales locales en la actualidad. Avanzando en este sentido, la segunda de las cuestiones identificadas implica al modo en que se define el concepto de interculturalidad en el texto de la Ordenanza. Este concepto es delimitado como una “herramienta de descolonización y transformación de un Estado monocultural y homogeneizante, hacia un Estado pluricultural, apuntando al ejercicio de los Derechos Humanos, Derechos Colectivos y de la Ñuke Mapu, **involucrando a la sociedad entera**” (Fundamentos Ordenanza 2641-CM-15, resaltado propio). Este modo de entender la interculturalidad como afectando “a la sociedad en general” resulta de utilidad para abrir el concepto y operativizarlo en ámbitos que no se restringen al trabajo con comunidades mapuche,

lo cual nos permite conectar con el posicionamiento que tomamos frente a este concepto, al que delimitaremos brevemente a continuación.

En Latinoamérica este concepto devino en una noción clave, una herramienta desde la cual agenciar pautas de convivencia colectiva que alberguen heterogeneidades socioculturales consideradas legítimas y merecedoras de políticas diferenciadas. Diversos autores han trabajado este concepto desde diferentes disciplinas (Pech y Rizo 2014; Wagbou 2014; Fonet Betancourt 2000; Stavenhagen 1998; Assies et al. 2000; Van Cott 2000; Yashar 2005; Amegeiras y Jure 2006; Rappaport 2008; entre otros). En este punto, y en la búsqueda de acercarnos a la explicitación de nuestro posicionamiento teórico-político-metodológico sobre el concepto, recuperamos especialmente aportes de investigadores/as que han definido la interculturalidad desde la apelación a una idea de sociedad con muchas propuestas que permite un enriquecimiento dinámico y que requiere de un proceso activo de construcción reflexiva, permitiendo pensar a la “cultura” como parte de un proceso en el cual constantemente se descartan algunos aspectos y se incorporan otros e implica la aceptación de que no nos movemos con verdades definitivas (Guiñazú, Pell Richards y Díaz, 2020). Asimismo, Juliano (1997) expone que la interculturalidad debe ser entendida como la relación entre culturas y pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad. Complementando y profundizando esta perspectiva, Walsh (2008; 2012) señala que la interculturalidad implica la construcción conjunta de un proyecto común que debe ir más allá del respeto, la tolerancia y del reconocimiento de la diversidad, identificando también tres tipos de interculturalidad: relacional, funcional y crítica (que varían según el modo de articulación buscada y el compromiso con el cambio en el estado actual de cosas). Según la autora, se trata de un proceso y un proyecto social y político dirigido a la construcción sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas (Walsh, 2008). Entonces, partiendo de estas conceptualizaciones que nutren nuestra mirada y abordaje, empleamos el concepto de interculturalidad en sentido amplio, sin restringir su uso a la relación entre estado e indígenas, tomando en cuenta diversos clivajes (clase, etnia, género, nacionalidad, entre otros). Además, el concepto es empleado aquí desde una definición crítica, buscando aportar a la construcción de sociedades diferentes, basadas en otros ordenamientos sociales. En este camino, este escrito se vincula con una línea de investigación más amplia en la cual enfocamos a la noción de interculturalidad desde uno de sus mayores desafíos: lograr una traducción a políticas concretas como motor de un nuevo modo de relación entre estado y actores sociales diversos (Guiñazú 2016; 2019; en prensa; Guiñazú, Trentini y Ameghino 2019). Explicitado nuestro posicionamiento teórico respecto al concepto y práctica de interculturalidad, nos resta por

explicitar que política y metodológicamente nos paramos desde un entendimiento de la interculturalidad como “significante flotante” (Laclau, 2002), cargado de diversos significados según quien lo enuncie, en qué contextos y ante qué audiencia. Esta condición de significante flotante, lejos de ser una mera crítica al concepto, busca poner el foco en su capacidad de devenir herramienta motorizadora de acción y transformación. Desde este lugar abordaremos, en el siguiente apartado, el devenir del proyecto de educación ambiental.

2. El devenir del proyecto y la agrupación Wiji Kvrvf - Viento Sur³

En el marco de un “programa de educación ambiental” de la Asociación Civil Circuito Verde⁴ (“CV” o la “Asociación” en adelante), en el año 2022 una de nosotras, Camila, se acercó a una escuela primaria de un barrio del “Alto”⁵ de la Ciudad de San Carlos de Bariloche. El motivo de dicho acercamiento radicaba en que la Asociación, de la cual Camila formaba parte en ese momento, se encontraba iniciando un “proyecto de huerta” en un terreno del Barrio Frutillar, por lo que sugirió a CV que sería relevante establecer relación con distintas instituciones cercanas al terreno para que se involucraran en la implementación de la huerta. Fue de esta forma en que recurrió a distintos espacios en el barrio (como el centro de salud, la junta vecinal, escuelas de nivel primario y secundario, jardín de infantes, centro de abuelos), para los que surgieron ideas de articulación diversas. Lo que ofrecía CV era “llevar” a estos espacios charlas y talleres, o bien realizar actividades en el espacio de la huerta una vez esta se encontrara en un “estado de implementación más avanzado”. En la escuela primaria, Camila encontró un equipo directivo interesado en desarrollar aquello que entienden/definen como una “educación ambiental”.

³ En este apartado se da cuenta de cómo el devenir del proyecto de educación ambiental en la escuela se encuentra entramado con la emergencia de la agrupación que hoy día lo lleva adelante. Las reflexiones de sus integrantes acerca de la implementación del proyecto son las que sentaron las bases para adquirir entidad propia como agrupación. Esto hace que a lo largo del texto se vayan notando cambios en las formas de nombrar a los equipos de trabajo y las formas en que estos se encuadraron a lo largo del tiempo hasta llegar al presente.

⁴ La Asociación Civil Circuito Verde es una Organización No Gubernamental sin fines de lucro de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Surgió en el año 2016 en el marco de un programa de voluntariado universitario, en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), y su objetivo inicial fue trabajar sobre la problemática de la gestión integral de residuos sólidos urbanos. Con el correr de los años, y la ampliación de la estructura de la organización, se formularon distintos “programas” (a ser, equipos centrados en áreas de trabajo específicas). Uno de estos programas, “Circulando Saberes”, es el que se ocupa de brindar talleres sobre distintos temas ambientales en ámbitos de educación formal, no formal e informal. Generalmente, los posibles temas de estos talleres ya se encuentran definidos por CV, salvo situaciones puntuales, y se ofrecen charlas pre-diseñadas a los espacios convocantes.

⁵ Esta expresión utilizada en el ámbito local barilocheño, remite a aquellos barrios que se encuentran al Sur de la ciudad. El “Alto” como significante viene asociado a una serie de sentidos comunes generalmente estigmatizantes para su población, vinculado al hecho de que allí se asientan personas de bajo nivel socio-económico.

Para ese año, estando ya avanzado el ciclo escolar, hubo un primer intento de articulación mediante la realización de un taller de compostaje para séptimo grado⁶. De allí los y las docentes tuvieron la iniciativa de hacer un compost en la escuela, pero finalmente no se llevó adelante y el contacto con el equipo docente se diluyó por distintos motivos. Asimismo, los y las estudiantes no parecieron motivarse con el taller. Luego de pensar hacia el interior del grupo el motivo de ese desinterés, que se manifestaba también en otras escuelas a las que se asistía bajo la misma dinámica, se produjo una primera autocrítica acerca de la metodología del programa de educación ambiental. Originalmente, la misma constaba de una modalidad de taller donde había una presentación de diapositivas, cuyo contenido no se encontraba adaptado a los agrupamientos diversos con los que el programa solía interactuar.

Luego de esta primera experiencia, para el año 2023, Camila se propuso formular un “proyecto institucional” que trabajara más profundamente el vínculo entre los grupos de estudiantes y los integrantes de la Asociación. De la misma manera, se pretendía trabajar articuladamente con los contenidos curriculares previstos para el grado en el que se fuera a desarrollar el proyecto/programa, a través de aquello que se denominó un “eje transversal general” y de varios “ejes particulares” que abrevaban en aquel eje transversal. De esta manera, en reunión con el equipo directivo de la escuela primaria 154 “Jerónimo Rezzoagli”, se definió que el proyecto fuera implementado inicialmente para 5to grado, luego de una etapa inicial de “diagnóstico” de los agrupamientos de ese año en la escuela. En este recorrido, en conjunto con el equipo docente, se definieron los ejes particulares en relación a la propuesta transversal que se llevó a cabo: la soberanía alimentaria. En el marco de este proyecto, la categoría de “soberanía alimentaria”⁷ es entendida como la capacidad de acceder a información y de tomar decisiones acerca de la propia alimentación en los contextos locales. En vinculación con el proyecto de huerta, se hacía énfasis en las prácticas productivas a nivel doméstico como uno de los componentes esenciales para alcanzar el ideal de soberanía alimentaria. Se esperaba así que los/las estudiantes pudieran tener contacto con el espacio que CV estaba implementando a pocas cuadras de la escuela.

⁶ Este taller implicaba la proyección de una serie de diapositivas donde se exponía la clasificación de distintos tipos de residuos, focalizando luego en el proceso de los residuos orgánicos. Se explicaba cómo se realiza el compostaje, mostrando alternativas para su confección. Como material para complementar la exposición de las diapositivas, se dispuso en esa ocasión de tres recipientes dentro de los que podían observarse diferentes etapas del procesamiento del compost.

⁷La soberanía alimentaria es “la capacidad de autoabastecimiento y el acercamiento físico y económico a alimentos inocuos y nutritivos que tienen la unidad familiar, la localidad y un país mediante procesos productivos autónomos, social y ambientalmente sostenibles” (Papuccioni de Vidal, 2011:24). Difiere del concepto de seguridad alimentaria porque pasa del plano individual al colectivo (Pareja, Ramos Mesa, Vanegas Díaz y Guiñazú en prensa).

Es así como en función de la currícula de 5to grado (es decir, los contenidos y objetivos previstos para cada área: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua), se eligieron los ejes para lo que serían los “encuentros mensuales” de los agrupamientos con los miembros de la Asociación. Estos fueron: separación de residuos, alimentación saludable, compostaje, plantines, plantación de nativas y, por último, una salida a la huerta de CV. La propuesta era que, a lo largo de todo el mes, las docentes trabajaran en el aula sobre estos temas en relación a los contenidos de la currícula, para culminar a fin de mes en un encuentro que pusiera en práctica, a través de actividades más “lúdicas”, lo que los/as estudiantes habían incorporado de manera más “teórica”. De este modo, los encuentros mensuales funcionaban como una forma de síntesis del trabajo en las aulas.

Esta forma de trabajo resultó novedosa para CV respecto al modo en que se llevaba adelante el programa de educación ambiental hasta entonces, puesto que revertía la dinámica que hasta ese momento adoptaban los talleres. Asimismo, resultaba una dinámica que no se había implementado con anterioridad en la institución. Desde un modelo tradicional, son los integrantes de las ONG quienes “traen la información”, y las clases son generalmente expositivas. De este modo, está jugando la noción de los integrantes de la Asociación como portadores del conocimiento “experto” sobre determinados temas que hacen a “lo ambiental”. En este nuevo modo que se empezó a practicar, el conocimiento sobre los temas propuestos para el proyecto institucional se construyó desde una base común con el equipo docente, y a partir de las propias inquietudes y experiencias de lxs estudiantes.⁸ Durante todo el año, hubo un intercambio fluido de información entre quienes llevaban adelante el proyecto, el equipo docente y directivos.

En el transcurso del año, se suscitaron diferentes situaciones que fueron moldeando el proyecto. Por una parte, la propuesta de educación ambiental en el colegio fue desvinculándose progresivamente de la implementación de la huerta de la Asociación. Por otro lado, algunas de las personas que quedaron a cargo del proyecto continuaron relacionándose con otras instituciones y espacios del barrio, pero ya no desde la huerta de la Asociación sino desde la

⁸ Fue valorado positivamente el que se planteara esta nueva dinámica como alternativa al formato expositivo tradicional con el que suelen acercarse agentes externos a la institución escolar. El objetivo de trabajar sobre esta manera de formulación de la propuesta tenía que ver con la voluntad de integrar el proyecto al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes en plazos medios y largos. Esto se planteó así en contraposición a fórmulas que tenían que ver mayormente con encuentros únicos, puntuales, en los que no se terminaba de formar un vínculo entre los y las talleristas y el estudiantado. Fuera que en el taller se propusiera una metodología expositiva (como usualmente se hacía) o se acompañara por actividades prácticas, se dio lugar al cuestionamiento sobre la efectividad de estos encuentros.

escuela como base. Uno de estos espacios fue el Centro de Abuelas (en adelante, “el Centro”)⁹, que se encuentra a unas pocas cuadras de la escuela. Desde el equipo planificador de los talleres escolares, había particular interés en que el proyecto de educación ambiental tuviera un anclaje en aquello que se entendía como “la vida del barrio”: las personas que lo habitan, sus itinerarios, sus actividades, sus historias. De esta forma, se acabó recalando en el Centro ya que en las visitas se formaron vínculos con las adultas mayores que allí participaban. Fueron ellas mismas las que interpelaron al equipo para iniciar una huerta en el predio del Centro. Así, en tanto el proyecto de la escuela se distanciaba de la Asociación, quienes lo implementaban comenzaron a formar redes con otros espacios, y a interiorizarse más con las trayectorias de los mismos y las problemáticas socioambientales que emergían del acontecer del día a día. Fue de esta forma en que la planificación de los talleres de la escuela cobraron progresivamente mayor anclaje en la vida de los/as estudiantes y en sus percepciones del entorno cercano. Lo que se intentaba era problematizar los mundos cotidianos de los/as estudiantes relacionando fenómenos corrientes con problemas que se traspolaban a otras escalas (local, regional, global), pero siempre partiendo de “lo más palpable” para ellos/as. De esta manera, cabe señalar que la relación con los y las estudiantes pasaba también por el vínculo que las personas que implementaban los talleres ejercían entre estas distintas escalas. Esta función de nexo denota el acceso diferencial al conocimiento acerca de las distintas problemáticas, situado en distintos planos de socialización en la construcción misma de la problemática como tal. Así, si bien se parte desde las percepciones cotidianas de los y las estudiantes, en esta instancia, son los facilitadores de los talleres, junto con el equipo docente (y aún, desde distintos lugares), quienes operan la contextualización de estas percepciones en escalas ampliadas (tanto temporal como espacialmente).

Otra cuestión significativa fue que, con la recurrencia de los encuentros, se comenzaron a formar lazos afectivos tanto con los agrupamientos como con los equipos docente y directivo. Así el grupo que implementaba el proyecto comenzó a notar que esta manera de relacionarse con la institución tenía efectos mucho más profundos en el proceso de aprendizaje de todas las

⁹ El Centro de Abuelos fue inaugurado en 1987. Se trata de un “centro de día”, al que adultos y adultas mayores (mayormente mujeres) del barrio, y ocasionalmente de otros barrios también, asisten desde la mañana hasta la tarde, durante los días de semana. Además de funcionar como espacio de encuentro, donde se realizan diversas actividades (como yoga, pintura, danzas folklóricas, tai-chi, por mencionar algunas), se brinda el almuerzo a un aproximado de 40 a 45 personas por día (año 2024). Esto permite mantener activa una red de cuidado entre las personas que nuclea el funcionamiento del Centro. Allí se intercambia información y se mantiene al día el conocimiento sobre el estado de los y las adultas mayores del barrio y sus familias, lo que permite activar mecanismos de asistencia y contención comunitaria en caso de necesidad.

personas involucradas con el proyecto. Las contingencias de la vida institucional, y las dinámicas cambiantes que adoptó el equipo planificador en relación a una agenda que comenzó a ser propia, generaron que los talleres fueran reformulándose sobre la marcha y en base a la reflexión sobre la propia experiencia en el transcurso de su realización. Fue así como el último taller se trató de una “salida al Centro”, que no había sido prevista al inicio del ciclo lectivo. A la vez, una interiorización cada vez mayor del equipo con la red barrial que se comenzó a formular, se manifestó en la posibilidad de continuidad y ampliación del proyecto para el ciclo lectivo 2024.

Para este año, el equipo se separó del marco inicial que le dio la Asociación en su momento, puesto que el foco pasó a centrarse en la construcción de un modelo de educación ambiental integral, situado en el territorio en que se está implementado. Además de los talleres con los agrupamientos del entrante 5to grado, se planeó una continuidad con los agrupamientos de 6to que, durante este año, participarán de cuatro “salidas” para así seguir trabajando lo ya introducido durante 2023 por los talleres en la escuela. En la búsqueda por dar pie a un nuevo modelo de educación ambiental, profundizando en la experiencia transitada desde finales del año 2022, se propuso “ir” hacia un modo de producción de conocimiento ambiental situado.

En junio de 2023, para la fecha en que se realizó uno de los talleres, se coincidió con el *Wiñoy Xipantu*, ocasión en la que se realizó una actividad en el horario de entrada del turno mañana, en donde se representaba el *Nguillatun*¹⁰ –quien lo llevó adelante fue uno de los agrupamientos con los que se trabajaba–. Luego de aquello, se comenzó a prestar atención a las cosas que iban apareciendo en el colegio, más que nada cartelería en los pasillos, que se ocupaban por trabajar algunos aspectos de la lengua y la cultura mapuche. Todo esto, junto con el conocimiento adquirido por el equipo planificador sobre los procesos históricos de conformación del barrio –en lo relativo a las migraciones desde la Línea Sur rionegrina y el sur rural de Chile–¹¹, llevó a la necesidad de trabajar el proyecto incluyendo en él una perspectiva que abordara el territorio en su historicidad. Esto último coincidió con una propuesta de la nueva vicedirectora del turno

¹⁰ Rogativa mapuche.

¹¹ Aunque esta cuestión excede los objetivos del presente trabajo, mencionaremos que consideramos necesario tener una mirada que coloque cierto énfasis en la movilidad como dimensión central para explicar tanto procesos históricos como territorialidades del presente que, entre otras operaciones, ponen en cuestión la dicotomía rural/urbano (Kropff, Guiñazú e Iñigo 2018). En este sentido, el territorio en el que se desarrolla el proyecto que aquí analizamos, da cuenta de movilidades variadas que marcaron la trayectoria de quienes habitan diferentes barrios de la ciudad. Visibilizar esta lógica de movilidad que estructura particularmente la periferia de la ciudad de Bariloche deviene fundamental para contextualizar el espacio en el que trabajamos (Matossian, 2010; Nuñez y Barelli, 2013; Benclowicz, 2012; Kropff, 2001; Guevara, Paolinelli y Nussbaum, 2017, entre otros).

tarde, quien se autodefine como “militante mapuche”, al interpelar al equipo planificador desde la necesidad de que durante el nuevo ciclo de implementación del proyecto se incluyera en él una perspectiva intercultural.

A partir de esta descripción del proceso transitado con el proyecto que lleva adelante actualmente la agrupación Wiji Kvrvf, nos interesa detenernos en dos cuestiones centrales para el objetivo del presente escrito. Por un lado, aquella cuestión vinculada a la producción de conocimiento ambiental situado y, por otro, aquella cuestión vinculada a la solicitud de la incorporación de una perspectiva intercultural en estos proyectos. Profundizaremos en estas cuestiones en el apartado que sigue.

3. Identificación de una necesidad. Producir y practicar conocimientos situados

FALTA INTRO DEL APARTADO.

a. Situar el conocimiento y conocer para situar

En el apartado anterior, al describir el proceso de transformación del proyecto institucional desde el primer momento hasta el presente, intentamos dar cuenta de los distintos modos en que los integrantes de la agrupación fueron realizando sus acercamientos a la escuela, y las distintas maneras de atender a sus inquietudes y emergentes. Al principio, esta relación estuvo enmarcada por el proyecto de CV, lo que determinó en gran medida el principio rector del proyecto: la soberanía alimentaria. Justamente, la desvinculación progresiva del equipo planificador respecto de la Asociación sobrevino por un alejamiento entre los intereses de la escuela y la agenda de CV. Al mismo tiempo hubo un reencuadre en la agenda de un incipiente Wiji Kvrvf, cuya génesis se debe al reconocerse como grupo en el proceso de implementación del proyecto en la escuela, y al mismo tiempo su vínculo con el Centro. Esto hace que la “agenda propia” de Wiji Kvrvf esté elaborada en función de la vida de estos espacios, y cómo los mismos se integran en una red de actores barriales. Con esto no pretendemos decir que los intereses de los integrantes de la agrupación quedan disueltos o desdibujados en función de los espacios con los que esta se vincula. Más bien, lo que queremos exponer es que en tanto Wiji Kvrvf interpela a los distintos espacios desde su propia comprensión de lo ambiental (y lo problemático que concierne a lo ambiental), es al mismo tiempo interpelado por las formas en que lo ambiental se entrama en la vida social de estos espacios.

Esta posición fue permitida por la puesta en duda sistemática del papel de “expertos” en cuestiones ambientales que, como mencionamos en el apartado anterior, suelen agenciar los implementadores de los programas.

La territorialización de este modelo implica su politización, puesto que se propone desde el compromiso con las realidades experimentadas por las personas con quienes se construye. Esto quiere decir que vemos necesaria la interiorización de las problemáticas observables en el presente, implicando en esta acción la comprensión de las percepciones de los propios actores acerca de estas situaciones y las trayectorias históricas que instituyen estas perspectivas. En ocasiones, lo que por parte de la agrupación se caracterizó en tanto problemático, no es entendido de esta manera por sus interlocutores, lo que la ubica en una posición de negociación que intenta llegar a “lugares comunes”. En esta interacción, aquello que Wiki Kvrvf entiende como problemática ambiental debe atender ineludiblemente a los procesos históricos que dan cuerpo a los contextos en que esta problemática es percibida y conceptualizada. Haciendo caso de las memorias sociales, de las trayectorias de los interlocutores, y de los propios sentidos con que ellos cargan lo que la agrupación está percibiendo como problemática, el sentido de la misma se va negociando y redefiniendo.

En esta instancia también es necesario destacar que no existe una oposición tajante entre la agrupación y los interlocutores en el barrio. Dentro de cada uno de estos grupos definidos “a priori” encontramos un amplio abanico de conocimientos, formas de categorizar y conceptualizar el mundo. El reconocimiento de las trayectorias particulares de las personas con las que interactuamos no significa colocarlas en un contexto tipo “isla”, alejado de la realidad que transitaban quienes trabajaron en el proyecto de educación ambiental. Entender los distintos modos de ser y estar desde la diversidad no supone contraponer visiones de mundo radicalmente distintas, como si se tratara de compartimentos estancos que se ordenan bajo lógicas irreconciliables.

b. La perspectiva intercultural en el abordaje de problemáticas ambientales

Al iniciar el ciclo lectivo 2024, la agrupación tuvo la primera reunión con la directora de la escuela para discutir pormenores del proyecto que sería elevado a supervisión por la institución. En ella, la directora comunicó que durante ese año estaríamos trabajando con las vicedirectoras, del turno mañana y del turno tarde, en la implementación con los equipos docentes. Una de ellas, del turno tarde, a quien no conocíamos ya que durante el año anterior no había estado en la escuela, nos dijo que le habían contado sobre la experiencia del grupo y que tenía interés en

que el proyecto se implementara con una “perspectiva intercultural”. De esta manera, coincidimos con ella desde las reflexiones que la agrupación venía elaborando acerca de generar conocimientos situados para abordar problemáticas ambientales. En este encuentro, la voluntad de situar la producción de conocimientos en el territorio se canalizó, por ende, en el paradigma de la “educación intercultural”. El sentido que le otorgaba la vicedirectora a la implementación de la educación intercultural, además, tenía que ver con “garantizar derechos”, más específicamente, el derecho “a las identidades”.

Acá, el contenido programático que se le otorga a la educación intercultural converge en ciertos aspectos con una de las consignas del movimiento ambientalista que es el de la "justicia ambiental" (como justicia social). Desde esta perspectiva, la justicia ambiental se ve ligada a la garantía de los DDHH. Desde algunos puntos de vista, la lucha por la justicia ambiental es un paradigma que aboga por la construcción de una ciudadanía más plena. Un exponente de este paradigma puede ser el Acuerdo de Escazú, un tratado multilateral de países de Latinoamérica y el Caribe que trabaja sobre el triple acceso: a la información, a la participación pública, y a la toma de decisiones en asuntos ambientales.¹² Dentro de este campo, la lucha ambiental pasa por herramientas que buscan apuntalar y fortalecer procesos democráticos en la toma de decisiones. En este punto, la educación juega un rol fundamental ya que se instituye como una premisa para la “participación equitativa” de la ciudadanía en estos procesos.

Pareciera, dentro de este campo, que “la educación” equivale al acceso a la información (científicamente construida). Lo que Wiki Kvrvf está pensando e intentando es ir hacia un modelo de educación en tanto “construcción de problemáticas”. Desde este modelo, la información científica se cuestiona en su autoridad absoluta para los procesos de toma de decisión. O sea, el acceso a la información científica no es suficiente para situaciones controversiales o problemáticas ambientales, por la forma misma en que puede estar construido ese conocimiento científico sobre el fenómeno, por ejemplo, ignorando dimensiones de lo comunitario que son fundamentales para la toma de decisiones. No es que la premisa del acceso a la información esté cargada de este contenido en el Acuerdo de Escazú, justamente. Abogados ambientalistas que vienen reflexionando desde hace tiempo sobre esta herramienta jurídica, y algunos que hasta han participado activamente en el proceso de elaboración de los marcos del acuerdo, suelen hacer bastante hincapié en otro tipo de acceso a la información (por ejemplo,

¹² Adoptado en Escazú, Costa Rica, en el año 2018. Se trata del primer tratado de derechos humanos y derechos ambientales jurídicamente vinculante de la región. Fue ratificado por Argentina en el año 2020, y tras la ratificación de Chile entró en vigencia en el año 2021.

la rendición de cuentas sobre las partes comprometidas en un conflicto socioambiental). Profundizar acerca de las implicancias del Acuerdo y los debates que se suscitan en torno a esta herramienta (y otras similares), conlleva un análisis que escapa de los alcances de este escrito. Lo que queremos señalar con esto es que, por parte de los programas de educación ambiental más tradicionales, el acceso a la información asume un compromiso con la expertise científica sobre los asuntos ambientales, dejando de lado otros aspectos. La democratización se funda en fortalecer el rol de los expertos para contrarrestar las incertidumbres de riesgo implicadas en las problemáticas socioambientales. La construcción del eco-ciudadano es la de aquel que deposita su confianza en la ciencia y la tecnología, y contribuye desde su lugar individual al mejoramiento de su entorno cercano. El acceso a la información, de esta forma, es una vía para delegar la responsabilidad de los procesos macro en los expertos, suponiendo que el conocimiento a través del que estos toman decisiones se produce de forma neutral, y que esta neutralidad asegura de forma lineal su instrumentación para el bien común.

Sin embargo, la garantización de derechos en que hace hincapié la educación intercultural, para la vicedirectora, aborda la cuestión de las identidades desde el derecho a la diferencia en la expresión de las identidades. Al mismo tiempo, se propone como una posibilidad de enseñar el mundo en otras claves: otorgar herramientas a los/as estudiantes para que sean capaces de interpretar el mundo con conceptos diferentes, integrándolos a las visiones que traen de antemano. Por otra parte, en cuanto a los medios que se promueven para dar al proyecto el cariz intercultural buscado, lo primero a lo que se recurre es a una suerte de traducción de los contenidos al mapudungun, mediante la confección de un “glosario”. Luego esto es profundizado mediante la propuesta de una compañera de Wiki Kvrvf de trabajar desde el concepto de “paisaje lingüístico”. Ya en un siguiente encuentro, se trae la idea de que una de las salidas pensadas para 6to grado, que abordará la temática “agua” a través de la idea de gestión comunitaria de la cuenca hídrica que alimenta al barrio, sea atravesada por la cosmovisión mapuche en relación al cuidado del agua. Asimismo, se propone que para el taller con plantas nativas con los/as estudiantes de 5to grado, se trabaje desde el tema del lawen.

En los encuentros entre el equipo planificador y el equipo directivo surgen conversaciones que integran la perspectiva intercultural con la construcción situada de los problemas ambientales, surgen relatos de experiencias que dan cuenta de estas convergencias. Por ejemplo, una de las experiencias citadas con recurrencia es la de las cooperativas agrícola-ganaderas en la Línea Sur rionegrina. Al mismo tiempo, al consultar a las directivas acerca de la aceptación de las familias respecto del trabajo con los agrupamientos desde una perspectiva intercultural, se

señala que la escuela “tiene la Wenu Foye hace muchos años”, y que esto nunca generó conflictos. Sin embargo, la vicedirectora del turno tarde nos relató situaciones que ella misma vivenció con estudiantes, cuando estos la interpellaron sobre su identidad mapuche desde discursos informados por la criminalización de su pueblo. En la narración de estas experiencias, da cuenta de un énfasis particular a la cuestión discursiva, atravesada por medios masivos de comunicación. Otra preocupación que aparece es por el contenido del material educativo que “baja” de provincia, en donde se sigue reproduciendo un discurso que niega la contemporaneidad a lo indígena.

4. Aportes para apuntalar el diseño y práctica de proyectos de educación ambiental situados e interculturales

APARTADO EN PROCESO