

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, Argentina

ORCID: 0009-0006-0181-5916 | whydwe3@gmail.com

Samanta Guiñazú

IDyPCa, CONICET/UNRN, Argentina

ORCID: 0009-0004-7933-7315 | sguinazu@unrn.edu.ar



Palabras clave

educación ambiental | interculturalidad | problemática ambiental | participaciones | diálogo de saberes

Recibido: 02 de julio de 2024. Aceptado: 12 de septiembre de 2024.

RESUMEN

Este escrito reflexiona sobre la implementación de un proyecto de educación ambiental desarrollado en Bariloche, Argentina. En este marco, indagamos en torno a las categorías “educación ambiental” e “interculturalidad”, ligadas al proceso de significación del proyecto y la metodología y actividades, para tensionar su letra y puesta en acto de modo situado. Metodológicamente este escrito se sustenta en la experiencia desarrollada como parte del grupo impulsor del proyecto y en el trabajo enmarcado en un proyecto de investigación vigente. Así, propone un recorrido que (i) contextualiza histórica y normativamente el proyecto en el ámbito local, (ii) ahonda en el devenir del proyecto y la agrupación que lo impulsó, (iii) profundiza en la necesidad

de construir una problemática ambiental común que recupere una perspectiva intercultural y, (iv) apuntes el diseño y la materialización de proyectos de esta índole.

ABSTRACT

This writing reflects on the implementation of an environmental education project developed in Bariloche, Argentina. In this framework, we investigate the categories “environmental education” and “interculturality”, linked to the process of significance of the project; the methodology and activities, to stress its letter and implementation in a situated way. Methodologically, this writing is based on the experience developed as part of the project's driving group and on the work framed in a current research project. This document proposes a tour of four sections that historically and normatively contextualize the project at the local level. The second delves into the future of the project and the group that promoted it. The third delves into the need to build a common environmental problem that recovers an intercultural perspective. The latter underpins the design and materialization of projects of this nature.

KEYWORDS

environmental education | interculturality | environmental problems | participations | dialogue of knowledge

INTRODUCCIÓN

Este trabajo reflexiona sobre la implementación desde 2023 del proyecto de educación ambiental¹ “Hacia una construcción colectiva de la soberanía ambiental”, en una escuela primaria de San Carlos de Bariloche, Río Negro. Este proyecto aborda problemáticas ambientales en vinculación con los tránsitos cotidianos de las personas por espacios e instituciones del barrio donde se emplaza la escuela. Para ello se realizan actividades en el ciclo superior donde se espera “construir herramientas para el abordaje de problemáticas ambientales que los y las estudiantes reconozcan en sus entornos inmediatos”. Como desarrollaremos más adelante, las problemáticas ambientales que se abordan se conectan entre sí a partir de la definición de ejes anuales; al principio, las temáticas partieron de una agenda convencional, a partir de su traducción en prácticas sustentables (separación de residuos, compostaje, alimentación saludable). En tanto los problemas ya son dados por sentado, la educación ambiental queda reducida a la transmisión de un saber-hacer que concierne cierto modelo de ciudadanía, con estilos de vida y visiones de mundo preestablecidos. Por este motivo, en este trabajo focalizamos en el devenir de un proyecto que fue enfatizando en la construcción y negociación misma de lo que se entiende como problema ambiental.²

1 La educación ambiental está normada por la Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina (N° 27621/21), y reconoce como antecedentes la Ley General de Ambiente (N° 25675/02), la Ley de Educación Nacional (N° 26206/06) y la Ley Yolanda, sobre capacitación de funcionarios en asuntos ambientales (N° 27592/20).

2 Lo que la agrupación que lleva adelante el proyecto percibe en tanto problemática ambiental se vincula con la idea del “consumo” o el modelo predominante de consumo. Este modelo está inserto en las dinámicas de producción-circulación-consumo impulsadas por un sistema-mundo donde impera el modo de producción capitalista, y las formas de relación social implicadas.

En este marco, indagamos en torno a las categorías “educación ambiental” e “interculturalidad”, ligadas al proceso de significación del proyecto y la metodología/actividades, para tensionar su letra y puesta en acto desde una perspectiva situada. En este camino, daremos 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”³ que, si bien existe desde la enunciación, no se traduce en prácticas que interculturalicen dicha educación ambiental.

En esta tarea, historizar, tensionar y complejizar los abordajes de las problemáticas socioambientales que se proponen desde las currículas educativas deviene fundamental, sobre todo, en un municipio que en 2015 se declaró “intercultural” mediante Ordenanza N° 2641-CM-15, comprometiéndose a adecuar su estructura y funcionamiento para la incorporación de esta perspectiva.⁴

Metodológicamente este escrito se sustenta en la experiencia desarrollada por una de nosotras como parte del grupo impulsor del proyecto de educación ambiental. De esta manera, el lugar desde el que parte la reflexión habla de una práctica antropológica que Navarro y Guiñazú (2024) definen como “intersec-tada”. 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. Al mismo tiempo, esta reflexión se sostiene en lo que las autoras recuperan como “hacer antropología ‘en casa’”, es decir, desde lugares y con inquietudes que nos participan desde lo cotidiano, y desde distintas posiciones que ocupamos simultáneamente en la vida social. Complementariamente, 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”, financiado por la Universidad Nacional de Río Negro, en el cual buscamos generar insumos que, nutridos de la participación, vinculación, asesoramiento y coproducción con diferentes actores, incentiven dinámicas locales de inclusión en diversas temáticas.

El escrito se divide en cuatro apartados, comenzando por la contextualización del territorio en donde se emplaza la Escuela Primaria N° 154 Jerónimo Rezzoagli. Allí daremos cuenta de la perspectiva teórica-política-metodológica desde la cual llevamos adelante nuestro análisis. En el segundo apartado, introducimos

Pensamos las problemáticas expresando asimetrías de poder en cuanto al acceso a bienes comunes naturales y la distribución de externalidades ambientales dentro de una lógica crematística de mercado (Martinez Alier, 2001). Ejemplos regionales de ello van desde la problemática del vertedero municipal hasta los incendios forestales, pérdida de biodiversidad, especialización regional de actividades productivas, desertificación, sin considerar a cada una de estas en tanto entidades aislables sino analíticamente.

3 En Río Negro está vigente la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819 que en su cap. IV (arts. 60-64) se ocupa de la “Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe”. Tal como lo exponen Cañuqueo et al. (2018), desde 2003 en el sistema educativo rionegrino se habilitó la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en algunos establecimientos. Esta modalidad comenzó a aplicarse en el marco del Convenio firmado entre el otrora Consejo Provincial de Educación y el Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas de Río Negro (CODECI), Resolución N° 1399/2003, modificada el 9/12/2010. Para ampliar, consultar Rodríguez de Anca (2004); Pichilef (2021); Cerletti, (2010); Cragolino, (2007); Novaro, (2011); Szulc, (2015), entre otros.

4 Si bien reconocemos que las posibilidades de injerencia formal de los municipios en las currículas escolares es nula, nos interesa mostrar las posibilidades de tensionar localmente modos de planificar y practicar esas currículas.

la experiencia de implementación del proyecto en la escuela y el devenir del equipo de trabajo que se constituyó como organización independiente para continuar desde la construcción de una agenda propia. En el tercer apartado reflexionamos sobre conceptos y sentidos con los que se piensa la implementación del proyecto, en torno a la “educación intercultural” y a la “educación ambiental” como paradigmas que encuentran en este espacio un punto tanto de convergencia como de distanciamiento. Finalmente, aportaremos a la revisión/generación de dispositivos de trabajo que apuntalen un camino hacia aquello que entendemos como una “educación ambiental intercultural”.

PUNTOS DE PARTIDA: EXPLICITAR EL GENOCIDIO PARA IMAGINAR UNA INTERCULTURALIDAD SITUADA

En 2015 la ciudad de Bariloche se declaró “municipio intercultural” a través de la Ordenanza N° 2641-CM-15. Esta declaración es resultado del tratamiento al proyecto 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; la Ley Integral del Indígena N° 2287; la Ley Nacional N° 24071, 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; la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819, y al artículo 210 de la Carta Orgánica Municipal. 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)

También se compromete a capacitar al personal y 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). 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), 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, presentamos el contexto local en el que se desarrolla el proyecto, recuperando dos cuestiones centrales en el texto de la Ordenanza. La primera de ellas es de utilidad para contextualizar la historia del municipio como inmerso en las prácticas genocidas (Delrio, 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 y Pérez, 2011; Guiñazú: en prensa 1). 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. (Ordenanza N° 2641-CM-15, resaltado propio)

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”, 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 (pueblos indígenas) sino que comprometió a la sociedad en general. Tal como una de nosotras expuso en otra oportunidad (Guiñazú: en prensa 1), esta identificación de la afectación de los efectos múltiples del genocidio a la sociedad en general (y no solamente 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*” (Ordenanza N° 2641-CM-15, resaltado propio). Este modo de entender la interculturalidad 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 nuestro posicionamiento frente a él, que delimitamos 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 lo han trabajado desde diferentes disciplinas (Pech y Rizo, 2014; Van Cott, 2000; Yashar, 2005; 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 (Juliano, 1997). Profundizando esta perspectiva, Walsh (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, e identifica 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).

Entonces, desde estas conceptualizaciones que nutren nuestra mirada y abordaje, empleamos “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 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, 2019: en prensa 2). Explicitado nuestro posicionamiento teórico, nos resta por mencionar que política y metodológicamente nos paramos desde un entendimiento de la interculturalidad como “significante flotante” (Laclau, 2002), cargado de diversos significados según quien lo enuncia, 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 para contextos locales.

EL DEVENIR DEL PROYECTO Y LA AGRUPACIÓN *WIJI KVRVF* - VIENTO SUR⁵

En el marco de un “programa de educación ambiental” de la Asociación Civil Circuito Verde⁶ (“CV” o la “Asociación” en adelante), en 2022 una de nosotras, Camila, se acercó a una escuela primaria de un barrio del “Alto”⁷ de Bariloche. El motivo de dicho acercamiento radicaba en que la Asociación se encontraba iniciando un “proyecto de huerta” en un terreno del Barrio Frutillar, por lo que se sugirió a los coordinadores del proyecto que sería relevante establecer relación con distintas instituciones cercanas al terreno para que se involucraran en la implementación de la huerta. De esta forma recurrió a distintos espacios en el barrio (centro de salud, 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”.

Para ese año, ya avanzado el ciclo escolar, hubo un primer intento de articulación mediante la realización de un taller de compostaje para séptimo grado.⁸ De allí, los/as docentes tuvieron la iniciativa de hacer un compost en la escuela, pero finalmente no se realizó y el contacto se diluyó por distintos motivos. Asimismo, los/as estudiantes no parecieron motivarse con el taller. Luego de revisar hacia el interior del grupo el motivo de ese desinterés se produjo una “autocrítica” acerca de la metodología del programa de educación ambiental. Originalmente, la misma constaba de una modalidad de taller donde había una presentación de contenidos preestablecidos, no adaptados a los agrupamientos diversos con los que el programa interactuaba.⁹

5 Condiciendo con el carácter procesual de la conformación del grupo, a lo largo del texto cambian las formas de nombrar equipos de trabajo y formas en que se encuadraron a lo largo del tiempo.

6 CV es una Organización No Gubernamental sin fines de lucro de Bariloche. Surgió en 2016 en el marco de un programa de voluntariado universitario, en la UNRN, y su objetivo fue trabajar sobre la problemática de la gestión integral de residuos sólidos urbanos. Con el tiempo se formularon distintos “programas”. Uno de estos, “Circulando Saberes”, se ocupa de brindar talleres sobre temas ambientales.

7 Esta expresión remite a barrios del Sur de la ciudad. El “Alto”, como significante, se asocia a una serie de sentidos comunes generalmente estigmatizantes para su población, vinculado al bajo nivel socioeconómico.

8 Este taller implicaba proyección de diapositivas sobre la clasificación de residuos. Se explicaba cómo se realiza el compostaje, mostrando alternativas de confección. Complementariamente, se dispuso de recipientes dentro de los que podían observarse diferentes etapas del procesamiento del compost.

9 Utilizamos “agrupamientos” para definir un conjunto de estudiantes que transitan un mismo trayecto educativo institucionalizado. Se habla de agrupamientos en tanto este tránsito colectivo no implica necesariamente una elección ni una conciencia de grupo. Es un concepto operativo a partir de formas nativas de nombrar a los grados. Esta categoría permite dar cuenta no solo de la

Luego de esta primera experiencia, para 2023 Camila se propuso formular un “proyecto institucional” que profundizara el vínculo entre los grupos de estudiantes y los integrantes de la Asociación.¹⁰ De la misma manera, se pretendía trabajar articuladamente con los contenidos curriculares del grado en que se fuera a desarrollar el proyecto, a través de aquello que se denominó un “eje transversal general” y de varios “ejes particulares” que abrevaban en aquel. De esta manera, en reunión con el equipo directivo de la escuela, se definió que el proyecto fuera implementado inicialmente para 5.o grado. En este recorrido, en conjunto con el equipo docente, se definieron ejes particulares en relación a la propuesta transversal: soberanía alimentaria. En el marco de ese proyecto, la categoría de “soberanía alimentaria”¹¹ es entendida como la capacidad de acceder a información y de tomar decisiones acerca de la propia alimentación en contextos locales. En vinculación con el proyecto de huerta se hacía énfasis en las prácticas productivas a nivel doméstico como algo esencial para alcanzar el “ideal” de soberanía alimentaria. Se esperaba así que lo/as estudiantes pudieran tener contacto con el espacio de CV, a pocas cuadras de la escuela.

En función de la currícula de 5.o grado (es decir, contenidos y objetivos previstos para cada área), se eligieron los ejes para lo que serían “encuentros mensuales” de los agrupamientos con los miembros de la Asociación. Estos fueron separación de residuos, alimentación saludable, compostaje, plantines, plantación de nativas y una “salida” a la huerta de CV. La propuesta era que, a lo largo del mes, las docentes trabajaran en el aula sobre estos temas en relación con los contenidos de la currícula, para culminar en un encuentro que pusiera en práctica, a través de actividades “lúdicas”, lo que los y las estudiantes habían incorporado de manera “teórica”. 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 adoptaban los talleres. Esta dinámica tampoco contaba con antecedentes en la institución. Desde un modelo convencional, son los integrantes de las ONG quienes “traen la información”, y las clases son generalmente expositivas. De este modo, los integrantes de la Asociación se presentaban como portadores del conocimiento “experto” sobre determinados temas que hacen a “lo ambiental”. En esta modalidad que se empezó a practicar, el conocimiento sobre los temas propuestos se construyó desde una base común con el equipo docente y a

sincronicidad (estudiantes agrupados/as durante un mismo ciclo lectivo), sino también de una continuidad a lo largo de toda la escolarización primaria, lo que le da otra densidad en lo referente al proceso de socialización de estudiantes.

10 Un proyecto institucional implica una forma de vinculación con la institución que va más allá de intervenciones circunstanciales. Es una forma de relacionamiento entre la agrupación y la escuela que es formalizada mediante la presentación de un documento en donde se pautan las condiciones en que esta vinculación será cumplimentada. El proyecto es elevado a una autoridad superior (supervisión de educación primaria), y conlleva compromisos recíprocos de cooperación entre partes para cumplimentar la propuesta. Sin embargo, no existen consecuencias reales –legales– en caso de que las condiciones y objetivos acaben por malograrse. Se trata de un marco habilitante para ciertas formas de intervención.

11 La 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” (Papuccio de Vidal, 2011: 24). Difiere del concepto de seguridad alimentaria porque pasa del plano individual al colectivo (Pareja et al.: en prensa).

partir de las inquietudes y experiencias de los/as estudiantes.¹² Durante todo el año hubo un intercambio fluido de información entre talleristas, docentes y directivos.

En el transcurso del año se suscitaron situaciones que fueron moldeando el proyecto. Por una parte, la propuesta de educación ambiental en el colegio fue desvinculándose 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 Asociación. Uno de estos espacios fue el Centro de Abuelas (en adelante, “el Centro”),¹³ que se encuentra a unas pocas cuadras de la escuela. Desde el equipo planificador había particular interés en que el proyecto de educación ambiental tuviera un anclaje en aquello que se entendía como “la vida del barrio”: personas que lo habitan, itinerarios, actividades e 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 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, se comenzaron a formar redes con otros espacios y a interiorizarse más con sus trayectorias y las problemáticas socioambientales que emergían. Fue de esta forma en que la planificación de los talleres cobró 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 extrapolaban a otras escalas (local, regional, global), pero siempre partiendo de “lo más palpable” para ellos/as. La relación con los/as 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/as estudiantes, en esta instancia, son los talleristas, junto con el equipo docente (y aun desde distintos lugares), quienes operan la contextualización de estas percepciones en escalas ampliadas (temporal y espacialmente).

Otra cuestión significativa fue que con la recurrencia de los encuentros se comenzaron a formar lazos afectivos con la comunidad educativa. Esta manera de relacionarse con la institución tenía efectos más profundos en el proceso de aprendizaje de todas las personas involucradas con el proyecto. Las contingencias de la vida institucional y las dinámicas cambiantes que adoptó el equipo con 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. Así, el último taller se trató de una

12 Fue valorado positivamente que se planteara esta nueva dinámica como alternativa al formato expositivo tradicional. 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/as estudiantes en plazos medios/largos. Esto se planteó así en contraposición a fórmulas con encuentros únicos, puntuales, en los que no se formaba un vínculo entre talleristas y estudiantado. Fuera que en el taller se propusiera una metodología expositiva o se acompañara por actividades prácticas, se dio lugar al cuestionamiento sobre la efectividad de estos encuentros.

13 El Centro de Abuelos, inaugurado en 1987, es un “centro de día”, al que adultos/as mayores, mayormente mujeres (por este motivo nos referimos extraoficialmente al Centro de “Abuelas” y no como aparece en su denominación formal, de “Abuelos”), del barrio asisten durante la semana. Allí se realizan diversas actividades y se brinda almuerzo a 50 personas por día. Esto permite mantener activa una red de cuidado entre las personas que nuclean el funcionamiento del Centro. Allí se intercambia información y se mantiene al día el conocimiento sobre el estado de los/as adultas mayores del barrio y sus familias, lo que permite activar mecanismos de asistencia y contención comunitaria.

“salida al Centro”, que no había sido prevista al inicio del ciclo lectivo. A la vez, una interiorización cada vez mayor del equipo 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, puesto que el foco pasó a centrarse en la construcción de un modelo de “educación ambiental integral”¹⁴ situado en el territorio donde se está implementado. Además de los talleres con los agrupamientos del entrante 5.o grado, se planeó una continuidad con los agrupamientos de 6.o, que durante 2024 participarán de cuatro “salidas” para seguir trabajando lo introducido durante 2023.

En junio de 2023 uno de los talleres 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*¹⁵ –realizado por uno de los agrupamientos–. Posteriormente, se atendió a cuestiones que iban emergiendo en el colegio, más que nada cartelería en los pasillos, que se ocupaban por trabajar aspectos de la lengua y cultura mapuche. Todo esto, junto con el conocimiento adquirido por el equipo planificador sobre los procesos históricos de conformación del barrio –relativo a migraciones desde la Línea Sur rionegrina y el sur rural de Chile–,¹⁶ llevó a la necesidad de trabajar el proyecto incluyéndole una perspectiva que abordara el territorio en su historicidad. Esto último coincidió con una propuesta de la nueva vicedirectora del turno tarde, quien se autodefine como “militante mapuche”, al interpelar al equipo planificador desde la necesidad de que durante el nuevo ciclo se incluyera 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: aquella vinculada a la producción de conocimiento ambiental situado que permita la construcción de una problemática ambiental común y aquella vinculada a la solicitud de la incorporación de una perspectiva intercultural en estos proyectos.

IDENTIFICACIÓN DE UNA NECESIDAD: PRODUCIR Y PRACTICAR CONOCIMIENTOS SITUADOS

En este apartado recuperamos categorías de uso del proyecto para reflexionar respecto de los sentidos que operan en su implementación. Específicamente, nos detendremos en a) las complejidades implicadas en la construcción de un problema común (identificación y delimitación de una “problemática ambiental” construida desde las perspectivas de los actores que confluyen en este proyecto, abordando categorías y

14 Desde *Wiji Kvrvf* la “educación ambiental integral” fue definida para distanciarse de un ambientalismo apolítico y “sin conciencia social”.

15 Rogativa mapuche.

16 Es necesaria una mirada que enfatice en la movilidad como dimensión central explicativa de procesos históricos y territorialidades que ponen en cuestión la dicotomía rural/urbano (Kropff, Guiñazú e Iñigo, 2018). El territorio en el que se desarrolla el proyecto da cuenta de movilidades variadas (deseadas, condicionadas y/o forzadas) que marcaron la trayectoria de quienes habitan la ciudad. Visibilizar esta lógica de movilidad que estructura particularmente la periferia de Bariloche deviene fundamental para contextualizar el espacio en el que trabajamos (Matossian, 2010; Guevara, Paolinelli y Nussbaum, 2019, entre otros) y para no perder de vista que estas movilidades se vinculan a efectos del genocidio indígena y políticas promotoras de desplazamientos.

prácticas nativas como “soberanía alimentaria” y delimitación de “expertos” y “legos”); y b) en las posibilidades de pensar y practicar una “educación ambiental intercultural”. En este recorrido, “educación intercultural” y “educación ambiental” devienen dos paradigmas que encuentran en este espacio un punto tanto de convergencia como de distanciamiento.

a) Construyendo un problema ambiental común.

Al describir el proceso de transformación del proyecto institucional desde el primer momento hasta el presente (2024), intentamos dar cuenta de los distintos modos en que los integrantes de la agrupación realizaron 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 (soberanía alimentaria). 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. Por otra parte, hubo un reencuadre en la agenda de un incipiente *Wiji Kvrvf*, cuya génesis se debe a reconocerse como grupo en el proceso de implementación del proyecto en la escuela y, al mismo tiempo, su vínculo con el Centro.¹⁷ Esto hace que la “agenda propia” de *Wiji Kvrvf* esté elaborada en función de la vida de estos espacios y cómo estos se integran en una red de actores barriales. Así, en tanto *Wiji Kvrvf* interpela a los distintos espacios desde su propia comprensión de lo ambiental, es al mismo tiempo interpelado por las formas en que lo ambiental se entrama en la vida social de estos espacios. Nos detenemos en este punto para retomar un sentido común que permea el diseño de los programas de educación ambiental. Las problemáticas que dan marco a la implementación de acciones para la educación ambiental suelen estar dadas por sentido por quienes las diseñan. De esta manera, a menudo la planificación se centra en torno a cómo se operativiza un saber-hacer dispuesto en torno a soluciones o alternativas para aquello que se percibe como “problemático”. Estas acciones o prácticas, concebidas como “prácticas sustentables”, y el conocimiento acerca de ellas, se convierten en el centro de los programas, dejando en un terreno ambiguo el *por qué*.

Esto último tiene diversos motivos; entre ellos, modelos de práctica que privilegian la acción frente a la disertación filosófica, o la construcción de conocimientos. El pragmatismo *versus* el academicismo anquilosado. Esta característica es la que atraviesa a las ONG de segunda generación, según explica Bernard Hours (2006), que se ven regidas por una “visión exclusivamente operativa que deja para más tarde el estudio de las causas” (p.136). El riesgo detrás de esta agenda es la de la imposición de sentidos respecto a las causas que motivan determinadas acciones, y a la caracterización de los destinatarios de los programas en tanto sujetos pasivos o víctimas de “conflictos que ni los tienen por responsables ni los comprometen” (p.137). O que si los tienen por responsables es en tanto “víctimas de su propia ignorancia”.

Por estos motivos, *Wiji Kvrvf* busca desandar el camino conceptual manifiesto en el programa de educación ambiental del que partió. Esto no implica un abandono de las inquietudes de sus integrantes, sino poner sus visiones en diálogo con las de sus interlocutores. En este sentido se concibe la territorialización de la educación ambiental. La misma implica su politización puesto que se propone desde el compromiso con las realidades experimentadas por las personas con quienes se construye, quitando el énfasis exclusivo

17 La agrupación está conformada actualmente por estudiantes universitarios/as de la Universidad Nacional de Río Negro y de la Universidad Nacional del Comahue, de distintas carreras. La iniciativa no se articula dentro de ningún espacio formal de estas instituciones, sin embargo, esta pertenencia es un diacrítico para los integrantes de la agrupación.

en las prácticas sustentables como medio para alcanzar el ideal de eco-ciudadano (Jensen, 2015), y haciendo de la práctica el fin de una construcción colectiva. Así, vemos necesaria la comprensión de las percepciones de los propios actores acerca de sus 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 lleva a una negociación que intenta llegar a “lugares comunes”. Es así que lo que se trabaja en la escuela emerge de la coconstrucción entre las inquietudes y conocimientos de la agrupación, memorias sociales, trayectorias de interlocutores y los propios sentidos con que cargan lo que están percibiendo como problemática. A la vez, esto se pone en diálogo con lo que desde el Ministerio de Educación “baja” a las currículas educativas dentro de esta categoría. Asimismo, entendemos que la emergencia de estas unidades sobre las que se trabaja (problemáticas ambientales) no se da de una vez y para siempre, sino que constan de un proceso en donde el diálogo va operando transformaciones en las formas de entender y de preguntarse sobre el mundo.

También destacamos que no existe una dicotomía entre la agrupación y los interlocutores en el barrio. Dentro de cada uno de estos grupos definidos *a priori* opera un amplio abanico de conocimientos, formas de categorizar y conceptualizar su mundo. Entender los distintos modos de ser y estar desde la diversidad no supone contraponer visiones de mundo radicalmente distintas, ordenadas bajo lógicas irreconciliables.

Visualizar de esta manera el trabajo que se lleva adelante en la escuela fue acompañado por la puesta en duda sistemática del papel de “expertos” que suele asignarse a agentes externos a la institución que se aproximan desde una perspectiva particular para pensar la interacción. Así, el acercamiento de una agrupación ambientalista a la escuela implica una presuposición de experticia de los miembros del grupo en asuntos ambientales. Estos supuestos, muchas veces agenciados por los miembros de ONG, signan las propias dinámicas de interacción y práctica de los proyectos. Esto mismo se vincula con los imaginarios sociales acerca de quienes integran organizaciones de la sociedad civil o el llamado “tercer sector”. Mario Roitter (2004) da cuenta de la “visión mítica” de las entidades que se agrupan bajo este término, a las que se ubica en las antípodas tanto del Estado como del mercado. La sociedad civil, opuesta al Estado, estaría siendo representada por organizaciones que se amparan bajo la categoría de tercer sector, a las cuales se les asigna una virtuosidad intrínseca ligada a ser no gubernamentales, independientes, voluntarias y sin fines de lucro (Roitter, 2004), a lo que se podría añadir: democráticas, horizontales y la mayor parte de las veces, aunque no necesariamente, “apolíticas” (condición que parece otorgar “garantía” de no actuar en favor de intereses parciales, sino del suficientemente indeterminado “bien común”).

Desde aquellas definiciones, los integrantes de estas organizaciones se consignan bajo un carácter de abnegación, predisponiendo su tiempo y su capital simbólico, sin mayor retribución que el saberse contribuyentes de una “causa noble”.¹⁸ Desde esta construcción mítica los miembros de las organizaciones se posicionan desde una lógica de “dar/brindar/facilitar”, en tanto aquellos con quienes se vinculan ocupan el rol de “recibir”. Cuando esta construcción se hace, particularmente desde lo ambiental, se debe considerar la autoridad desde la que se percibe ese capital simbólico que otorgan estos actores. Esta característica se ve reforzada por el hecho de que los propios actores que integran las organizaciones suelen ser personas forma-

18 Gaxie (2015) se refiere a este tema a través del concepto de “inversión” en la militancia, cuyas retribuciones no son necesariamente económicas sino de prestigio, status, o alimentando la construcción identitaria de la persona pública a partir de valores que asignados intersubjetivamente.

das en estudios superiores (Hours, 2006). Es así como, en determinados contextos, las opiniones informadas por un estatus de científicidad se articulan desde la “experticia”.

En línea con lo que venimos exponiendo, la educación ambiental ejercida desde organizaciones externas a los ámbitos de educación formal se ve signada por un sentido común que coloca a sus miembros en una posición de experticia. Esta misma habilita discursos en donde se entiende, o se impone, que los problemas ambientales se encuentran ya instalados en la sociedad, y que es necesario pasar sin más mediaciones a “la etapa de la acción”. Las prácticas sustentables han sido ya modeladas bajo la supervisión de los expertos, cuyos intereses permanecen, cuando menos, poco nítidos, amparados por aquel gran significante que es el “bien común”, que comprende al género humano “sin fronteras”.

A continuación, precisamos acerca de lo que *Wiji Kvrvf* emprendió como experiencia en un trabajo por construir la educación desde la territorialidad en donde se va formulando su proyecto. Esto implicó la apertura de sus propios sentidos comunes acerca del ambientalismo.

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. En ella, la directora comunicó que durante ese año se estaría trabajando con las vicedirectoras del turno mañana y tarde en la implementación con equipos docentes. Una de ellas, a quien no conocían ya que durante el año anterior no había estado en la escuela, comentó que “le habían contado sobre la experiencia del grupo” y que tenía interés en que el proyecto se implementara con una “perspectiva intercultural”. Desde este encuentro, la voluntad de situar la producción de conocimientos en el territorio se canalizó en el paradigma de la “educación intercultural”. El sentido que le otorgaba la vicedirectora a la implementación de la educación intercultural tenía que ver con “garantizar derechos”, más específicamente, el derecho “a las identidades”.

El contenido programático dado a la educación intercultural converge en ciertos aspectos con una de las consignas del movimiento ambientalista: “justicia ambiental” (como justicia social) (Leff, 2001; Martínez Alier, 2008). Desde esta perspectiva, la justicia ambiental se ve ligada a la garantía de derechos humanos, tornando a su lucha un paradigma que aboga por la construcción de una ciudadanía más plena. Un exponente de este paradigma es el Acuerdo de Escazú, un tratado multilateral de países de Latinoamérica y el Caribe que trabaja sobre el triple acceso a información, participación pública, y toma de decisiones en asuntos ambientales.¹⁹ Dentro de este campo, la “lucha ambiental” pasa por desarrollar herramientas que fortalezcan procesos democráticos en la toma de decisiones. En este punto, la educación juega un rol fundamental, ya que se instituye como premisa para la “participación equitativa” de la ciudadanía en estos procesos.

En consonancia con la entrada en vigencia de este Acuerdo, se sancionó la Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina (Nº 27621/21). Esta ley determina el derecho a la Educación Ambiental Integral como política pública nacional, y la define como

19 Adoptado en Escazú, Costa Rica, en 2018. Se trata del primer tratado de DD.HH. y ambientales jurídicamente vinculante de la región. Fue ratificado por Argentina en 2020 y entró en vigencia en 2021.

un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. (art. 2)

Además, la vincula a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (2015)²⁰ y dedica un artículo específico al “compromiso ambiental intergeneracional”, implicando en ello un “pacto de responsabilidad con el ambiente y las generaciones sucesivas” (art. 6). En otro artículo se definen los principios sobre los que se rige la misma, de los que destacamos el punto (e): “reconocimiento de la diversidad cultural; el rescate y la preservación de las culturas de los pueblos indígenas”, y (h): “la problemática ambiental y los procesos sociohistóricos” (art. 3). Desde la perspectiva que planteamos, esta ley constituye un marco actualizado para pensar la educación ambiental.

Con todo, destacamos que la “ambientalización” en estos términos de las currículas y de los agentes estatales es un proceso incipiente, cuyo análisis escapa a nuestros objetivos. Es más, la institucionalización de las demandas sociales respecto a los problemas ambientales es un movimiento reciente, aún más desde perspectivas que vinculan la justicia ambiental con los derechos humanos.

En este sentido, abogados ambientalistas reflexionaron sobre el Acuerdo de Escazú haciendo hincapié en otro tipo de acceso a la información (por ejemplo, la rendición de cuentas sobre las partes comprometidas en un conflicto socioambiental) (Prieur *et al.*, 2000). Sin embargo, por parte de los programas de educación ambiental convencionales, el acceso a la información asume un compromiso con la expertise científica sobre los asuntos ambientales. La construcción de participación que se desprende de estas nociones deviene en una comprensión restringida del ejercicio de la ciudadanía, ya que se circunscribe a un modelo hegemónico de conocimiento sobre el mundo y de los fenómenos que se articulan como problemáticos.²¹ La producción del ecociudadano 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.

Volviendo al caso de análisis, desde una perspectiva diferente, el hincapié de la educación intercultural para la vicedirectora aborda 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

20 “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo”. Fuente: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

21 En este punto, remarcamos la heterogeneidad de modos de construcción de conocimiento científico ya que, en algunos casos, este toma forma desde estrategias creativas diversas que recuperan dimensiones colectivas-comunitarias que se tornan constitutivas del conocimiento científico (Carenzo y Trentini, 2020).

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 traducción de los contenidos al *mapudungun*, mediante la confección de un “glosario”. Luego esto es profundizado mediante la propuesta de trabajar desde el concepto de “paisaje lingüístico”.²² En un siguiente encuentro, se propone que una de las “salidas” pensadas para 6.º 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 5.º grado, se trabaje desde el tema del *lawen*.²³

En los encuentros entre el equipo planificador y el equipo directivo se dan conversaciones que integran la perspectiva intercultural con la construcción situada de los problemas ambientales y surgen relatos de experiencias que dan cuenta de estas convergencias. Una de las experiencias citadas con recurrencia es la de las cooperativas agrícola-ganaderas en la Línea Sur rionegrina.²⁴ Al mismo tiempo, al consultar a las directivas acerca del posicionamiento de las familias respecto del trabajo desde una perspectiva intercultural, señalan que la escuela “tiene la Wenu Foye hace muchos años”, y que esto “nunca generó conflictos”. Sin embargo, la vicedirectora del turno tarde relató situaciones que ella vivenció con estudiantes, cuando estos la interpellaron negativamente sobre su identidad mapuche desde discursos informados por la criminalización de su pueblo. La narración de estas experiencias da cuenta de un énfasis particular a la cuestión discursiva, atravesada por medios masivos de comunicación, y el profundo efecto que esto tuvo en la forma de entender y posicionarse respecto al pueblo mapuche en los/as estudiantes, notando el equipo directivo un cambio radical en cuanto al reciente crecimiento de expresiones negativas.²⁵ Otra preocupación mencionada se encuentra nuevamente vinculada al contenido del material educativo que “baja” del Ministerio de Educación de la Provincia, el cual continúa reproduciendo un discurso que niega la contemporaneidad a lo indígena, colocando al pueblo mapuche como parte del pasado. Estas cuestiones implican desafíos respecto de cómo historizar, narrar y hacer palpables contenidos que pueden resultar intensos emocionalmente para niños/as de escuelas primarias.

APUNTALANDO EL DISEÑO Y LA PRÁCTICA DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL

Presentamos aquí cinco puntos que contribuyen a imaginar formas posibles de construir una educación ambiental intercultural. El primer punto refiere a *priorizar la contextualización de estos proyectos*

22 Pichilef (2020) retoma la idea de paisaje lingüístico como aquello que se lee a través de las inscripciones y/o signos visuales en el espacio público. Esto muestra, en regiones multilingües, el estatus relativo de una lengua sobre la otra o las relaciones de poder entre ellas.

23 “remedio” en base a plantas de la región.

24 Las cooperativas ganaderas indígenas son experiencias de autoorganización de pobladores rurales luego de la nevada (1984) que causó estragos en las economías de la Línea Sur rionegrina (zona esteparia ubicada a lo largo de la RN23), basadas en la ganadería ovina y caprina. Estos espacios surgieron con el fin de exigir políticas reparatorias y afrontar el contexto de crisis.

25 Por ejemplo, una búsqueda en medios de comunicación arroja titulares como: “Un ataque incendiario mapuche destruyó al menos diez máquinas forestales en el sur de Chile” (23/11/2022); “Los mapuches atacaron con pintadas y fuego la capilla de Villa La Angostura luego del desalojo en Villa Mascardi” (05/10/2022); “Chile aseguró que se encuentra estudiando la propuesta de crear una cárcel especial para indígenas” (26/12/2022). En estas y otras notas, se construye una imagen del mapuche como violento, destructivo y extranjero.

en el ámbito local. Una contextualización que sea tanto histórica como social y normativa. Esto implica atender, como parte de los contenidos necesarios a recuperar, aquellos que profundicen en los modos en los que se conforma la ciudad como tal, las dinámicas y posibilidades de asentamiento diferenciales para quienes habitan la ciudad y las normativas vigentes que gestionan su diversidad. En este camino, deviene fundamental asumir una contextualización que no se imagine como un proceso lineal, sino más bien como un movimiento mediado por conocimientos y percepciones de quienes se encuentran en el rol de “mediadores” (Nussbaumer y Cowan Ros, 2011) entre distintas escalas temporales y espaciales, con que se delinear las problemáticas. En este caso, el equipo planificador debe reconocerse en, y operar desde, ese papel de mediación, sin que el ejercicio de esta práctica implique una traducción de los conocimientos y percepciones de los interlocutores hacia esquemas preestablecidos dentro de los marcos de sentido de los talleristas. Esta cuestión conlleva el desafío de adaptar contenidos a las edades de los/as estudiantes en cuestión.²⁶ En este sentido, y recuperando estudios que hacen foco en el clivaje de la edad (Kropff, 2010; Durham, 2011), este resulta otro de los puntos que se abren como interrogante en la puesta en práctica de los proyectos. Esto para no suponer que, por pertenecer a un grupo etario, las experiencias de las personas involucradas se corresponden a experiencias asignadas hegemónicamente a ciertas etapas de la vida. Si bien los/as estudiantes de la escuela transitan una institucionalidad que tiende a “normalizar” los cursos de vida y las experiencias asociadas a etapas, hay que atender a la intersección entre clivajes que hacen emerger sus contextos cotidianos.

Un segundo punto a atender remite a la *necesidad de conocer (y de conocerse entre sí) de los diversos actores que intervienen en este proceso de construcción de una educación ambiental intercultural.* Es decir, mapear actores y organizaciones relevantes (escuela, ONG, centro de salud, comedores populares, espacios comunitarios, junta vecinal, iglesias, etc.), partiendo de la premisa que estos actores y organizaciones pueden aportar conocimientos diversos que ayuden a construir colectivamente aquello que se entiende como “una problemática ambiental” y comenzar a imaginar los modos en que esta problemática puede atenderse. Asimismo, este punto invita a tener en cuenta dos cuestiones. En primer lugar, invita a alejarnos de una definición normativa de “diálogo de saberes” que, en ámbitos de políticas públicas e iniciativas estatales, ha sido entendida como la puesta en diálogo de conocimientos (“técnicos”/“expertos” frente a conocimientos “otros”/“legos”, no legitimados/ponderados de igual manera que los primeros) que, además, presuponen que determinados actores traen/poseen determinado conocimiento. Por el contrario, la noción de diálogo de saberes que resulta operativa aquí, busca romper esa dicotomía (entendiendo que esas fronteras entre conocimientos son políticas y deben ser desandadas), para pensar el diálogo de saberes desde las prácticas (Carenzo y Trentini, 2020). Es decir, pensar cómo se participa y cómo se dialoga de manera situada, entendiendo que no existe una “receta” de articulación y participación. En segundo lugar, invita a abrir el concepto de participación para pensar en participación(es) (Guiñazú, 2021) que dan cuenta de intervenciones diversas (formales, informales, institucionalizadas, etc.) de todos los actores que confluyen en el proceso de definición de una problemática y su atendimento. Esta idea de participación(es) –en plural– permite recuperar trayectorias, saberes, posicionamientos e intereses diversos que pueden abrir el juego a entender la diversidad local, apuntalando una noción de interculturalidad operativa para este proceso particular.

26 Ejemplos de adaptación de contenidos intensos para niños/as y adolescentes pueden rastrearse en el trabajo de la Red de Investigadores en genocidio y política indígena y en publicaciones de Revista Sudestada, quienes emplean contenido audiovisual, y relatos/cuentos como herramienta para ámbitos escolares.

Un tercer punto, íntimamente vinculado al anterior, refiere a *las metodologías de trabajo y formas de nombrar la práctica cotidiana*. En este sentido, se torna necesario revisar e identificar categorías de la propia práctica que implícita o explícitamente se vinculan a cierta ponderación de conocimientos o roles por sobre otros, para reemplazarlas discursiva y prácticamente. Por ejemplo, referimos a ideas/prácticas como “dar/otorgar/brindar/facilitar” por un grupo que se supone con ciertas capacidades y conocimientos vinculados al ámbito académico/formal frente a aquellos actores/organizaciones que “reciben” herramientas/capacitaciones, para que “sean capaces de...”. Estas categorías de la práctica opacan la voluntad de construir colectivamente una problemática ambiental intercultural, que tenga en cuenta el diálogo de saberes y las participaciones diversas.

Ambas nociones (diálogo de saberes y participaciones), requieren de imaginar modos de articulación multidireccionales (en contrapartida a la usual práctica unidireccional mediante la cual ciertos conocimientos/grupos/actores se ponderan por sobre otros, que deben actualizarse/capacitarse). Esta cuestión tensiona tiempos, presupuestos disponibles, formas y fórmulas, mediante las cuales se practica esta articulación y, fundamentalmente, respecto de cómo aquello que surge de estos espacios y prácticas puede terminar impactando en las iniciativas estatales o formales.

En este sentido, recuperamos nuevamente la idea de que no hay recetas para pensar las formas de articulación, pero sí algunos lineamientos que permiten empezar a imaginarlas. De este modo, la multidireccionalidad de esa articulación tiene que ver con los distintos contextos en donde el diálogo y la participación se proponen, abriendo la mirada a reconocer formas de vinculación diversas que pueden estar operando desde el inicio del diálogo. Es posible que una primera forma de relación tenga lugar a través de aquellos sentidos comunes que mencionamos antes: que los interlocutores institucionales tengan la expectativa de que los miembros de una ONG (profesionales, universitarios) les “brinden” u “otorguen” herramientas para capacitarlos. Aquí es necesario, primeramente, observar cómo se dan las dinámicas, qué papel juega el conocimiento, realizar un diagnóstico teniendo en cuenta estos conceptos y evaluar cómo (y si es necesario) reelaborar estas formas de relacionamiento para lograr un mejor diseño e implementación de los programas. A la vez, la relación entre actores, el diálogo y las formas de participación involucran un proceso de evaluación constante (los vínculos no *son* de una vez y para siempre, y los contextos se van modificando, como así las posiciones de los actores en el campo y las condiciones en que juegan los conocimientos diversos). Esta visión procesual permite atender a lo que desborda, a lo contingente, darle lugar a todo aquello que no había sido pensado al inicio, ni planificado, abriendo espacio a las condiciones de posibilidad generativas que emergen en estos procesos.

Un cuarto punto que se desprende del anterior, propone *tensionar la idea de “traducción”* que opera en estas iniciativas, evitando una idea de interculturalidad folklorizada que se limita al abordaje de los “contenidos” de aquella cultura-otra de manera substancializada, dejando en el camino la idea de interculturalidad como *relación* dada en un proceso histórico, que delinea el nosotros-otros a través de la dimensión de la etnicidad. Esta producción histórica de representaciones sobre la diferencia cultural queda desdibujada cuando se abordan “elementos” de lo “otro”, por ejemplo, la lengua, sin otorgarles un sentido temporal, espacial, relacional. El trabajo de lo intercultural desde una folklorización omite los procesos históricos de desplazamiento, invisibilización, poblamiento de la zona. Lo que proponemos es que esto acaba invalidando este contenido en tanto “conocimiento”, sobre todo cuando lo que se está abordando son asuntos ambientales, y las ciencias naturales y exactas gozan de autoridad para referir a ello por sobre otro tipo de saberes que no responden al estatus de cientificidad. El conocimiento que proviene de la esfera del otro cultural no se sustenta sobre un método que lo valide como conocimiento verídico, por lo tanto, se

lo remite a un “saber tradicional” o “ancestral” que se circunscribe a la categoría de “creencia” acerca de la “realidad” (cuyo acceso está vedado a lo que no se construya desde la cientificidad).²⁷

El último punto a atender se vincula con la idea y práctica de *transversalización de una educación ambiental intercultural*. Desde sus inicios, esta idea de transversalidad fue empleada para trabajar desde el enfoque de género en las políticas públicas y refiere al proceso de integrar una perspectiva involucrando a todas las áreas y dependencias institucionales. Para el caso abordado, la transversalización de una educación ambiental intercultural debe recuperar perspectivas y posicionamientos diversos desde los cuales dialogar para construir problemáticas en común y diseñar modos de atenderlas. Asimismo, debe fomentar la igualdad para influir y transformar las situaciones de exclusión y/o vulnerabilidad que pueden sufrir determinados grupos de la población, introduciendo de manera precisa una mirada interseccional en las distintas iniciativas y en sus asignaciones presupuestarias.

En este sentido, la transversalidad en la educación ambiental integral, como define la letra de la ley, indica su abordaje en todas las áreas de ejercicio de la función pública estatal. Asimismo, la “integralidad” propone dar cuenta de una perspectiva interseccional de la educación ambiental. La apuesta de este escrito es, justamente, observar qué tan integral resulta la educación ambiental en la práctica de la implementación de proyectos por parte de organizaciones que funcionan por fuera del ámbito estatal. Más allá de los logros o falencias en ambientalizar la currícula desde los organismos del Estado, nos interesa reflexionar sobre cómo estos objetivos propuestos por el Estado (a partir de la integración de demandas de movimientos sociales) se intersectan con los marcos de sentido de distintas agrupaciones ambientalistas en estos contextos de implementación.²⁸

En el camino propuesto, interculturalidad-interseccionalidad-transversalidad deben ser parte de un mismo proceso. Desde *Wiji Kvrvf* la “educación ambiental integral” fue definida para distanciarse de un ambientalismo apolítico y “sin conciencia social”. Esto implica un abordaje transversal, tomando en cuenta la multiplicidad de dimensiones que deben considerarse para hablar de “lo ambiental”: clase, género, nacionalidad, edad, etnicidad, desde una perspectiva historizada y anclada en el territorio. A la vez, el uso de la “transversalidad” en el proyecto presentado en la institución responde a que atraviesa los distintos campos de conocimiento delimitados por los espacios curriculares.

A MODO DE CIERRE

En este artículo indagamos en los significados que se desprenden de la práctica al elaborar e implementar un proyecto de educación ambiental intercultural “situado”. De esta manera, exploramos la potencialidad política del movimiento efectivo de situar los proyectos frente a lo que muchas veces se queda en una fórmu-

27 Siguiendo a Careno y Trentini (2014, 2020) esta cuestión abre discusiones sobre una visión fuertemente esencialista de “lo indígena”, asociada al “indio verde” o “buen salvaje ecológico” que “sabe” cómo cuidar/conservar el ambiente. Esta cuestión también es movilizadora políticamente desde la marcación de una supuesta capacidad “natural” de saber conservar para legitimar reclamos territoriales argumentando que, a diferencia los “no indígenas”, ellos son socios fundamentales en materia de protección y resguardo del ambiente.

28 Entendemos que el movimiento ambientalista es heterogéneo, por lo que las demandas recogidas en la ley pueden distanciarse de las perspectivas que aplican en su práctica determinadas agrupaciones.

la de enunciación que no se traduce en prácticas concretas. De la misma forma, esta apertura a la educación ambiental intercultural, es un paso más en pensar formas de reparación ancladas a los territorios y a las trayectorias de quienes lo habitan.

Al pensar en la construcción de la educación ambiental desde lo comunitario, situado en el territorio, en red con diversos espacios –que trascienden la educación formal–, en diálogo con múltiples actores, nos ubicamos en un punto donde se vuelve necesario ir contra la lógica de la urgencia. La cuestión del conocimiento experto aparece toda vez que la noción de urgencia en torno a los asuntos ambientales impone un ritmo de acción que no da lugar a construcciones a largo plazo. Las voces habilitadas para la toma de decisiones se formulan dentro de la lógica misma de los discursos que ponderan la urgencia para imponer agendas de problemas, junto con sus abanicos de soluciones posibles para determinar cursos de acción. Todo esto no es neutral. La categorización de un fenómeno delimitado como urgente redundante, no inocentemente, en el recorte de los espacios de diálogo, el silenciamiento de otros conocimientos y la invisibilización de procesos de alterización y desigualdad.

Nuestra apuesta habla de una construcción de acciones a largo plazo, donde necesariamente se profundice en las dimensiones de las problemáticas sobre las que se pretende actuar, sin dejar por ello de accionar en el camino de esta construcción. Al contrario, que la acción y la reflexión acerca de ella se vayan entramando y estén abiertas a reformulaciones, sin dejar que el frenesí que impone el ritmo productivista de la sociedad lleve a avasallar instancias de diálogo (en las que se encuentra el plato fuerte de la educación). Asimismo, tiene que ver con la propia característica que se espera tengan las “soluciones”: su materialidad, su mensurabilidad. “Resultados concretos” o “productos palpables” que sean eficientes en la relación costo-beneficio (tiempo, dinero, daños potenciales por inacción, etc.). Esto implica, necesariamente, revisar los modos de evaluar las iniciativas estatales y proyectos de este estilo, tensionando la idea de “indicadores” acerca de su efectividad.

Trabajar la educación a través de dispositivos que trascienden el ámbito formal contribuye a recuperar la educación como algo comunitario. Para ello, es necesario profundizar en los modos de articulación posibles entre distintos espacios trabajando sobre problemas del presente de forma transversal, tendiendo a la construcción colectiva de soluciones. Esto constituye una oportunidad para pensar otro modelo de sociedad desde la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cañuqueo, L.; Malvestitti, L. M.; Pichunleo, P. y Cañumil, P. (2018). *Formación de enseñantes de mapuzungun en Río Negro (norpatagonia argentina): una experiencia de articulación entre universidad, educación de nivel medio y educación no-formal desde el “habla de la tierra”*. (ponencia). VI Jornadas de Extensión del Mercosur. Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio-IIDYPCA, Universidad, Nacional de Río Negro.
- Cañuqueo, L. ; Kropff, L. ; Pérez, P. y Wallace, J. (comps.) (2019). *La tierra de los otros. La dimensión territorial del genocidio indígena en Río Negro y sus efectos en el presente*. Viedma: Editorial UNRN. <https://www.doi.org/10.4000/books.eunrn.4028>

- Carenzo, S. y Trentini, F. (2014). El doble filo del esencialismo verde: repensando los vínculos entre Pueblos Indígenas y conservación. En H. Trincherro, L. Campos Muñoz y S. Valverde (coords.), *Pueblos indígenas, conformación de los estados nacionales y fronteras* (pp. 103-134). Buenos Aires: UAHC / Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas / FFyL, UBA.
- Carenzo, S. y Trentini, F. (2020). Diálogo de saberes e (in)justicia epistémica en la construcción colaborativa de conocimientos y tecnologías: interpelando dicotomías desde las prácticas. *Ucronías*, (2), 99-129.
- Cerletti, A. (2010). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. *Acontecimiento*, 20(38-39), 95-104.
- Cragolino, E. (2007). *Educación en los espacios sociales rurales*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Delrio, W. (2010). Del no-evento al genocidio. Pueblos originarios y políticas de Estado en Argentina. *Eadem Utraque Europa*, 6(10-11), 219-254.
- Durham, D. (2011). Los jóvenes y la imaginación social en África: introducción. *Cuadernos de Antropología Social*, (33), 53-69.
- Gaxie, D. (2015). Retribuciones de la militancia y paradojas de la acción colectiva. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 9(2), 130-153.
- Giugni, M. y Grasso, M. T. (2015). Environmental movements in advanced industrial democracies: Heterogeneity, transformation, and institutionalization. *Annual Review of Environment and Resources*, 40(1), 337-361.
- Guevara, T.; Paolinelli, J. y Nussbaum, A. (2019). Hábitat informal en San Carlos de Bariloche: historia reciente y evolución actual. En M. C. Cravino, (comp.), *La ciudad negada. Aproximaciones al estudio de asentamientos populares de 10 ciudades argentinas* (pp. 25-63). Los Polvorines: ICO-UNGS.
- Guiñazú, S. (2019). Interculturalidad y políticas públicas. Apuntes para la construcción de políticas participativas e interculturales en el municipio de San Carlos de Bariloche. *Antropología: Cuadernos de Investigación*, (22), 57-73.
- Guiñazú, S. (julio-diciembre de 2021). Introducción: Participación(es) con lente intercultural e interseccional: claves para pensar, diseñar, ejecutar y ensayar políticas públicas inclusivas. *Publicar En Antropología y Ciencias Sociales*, (31), 10-16.
- Guiñazú, S. (en prensa 1). Genocidio, desplazamientos y reparación en una política pública intercultural del municipio de Bariloche. Editorial UNRN.
- Guiñazu, S. (en prensa 2). Desafíos y tensiones en la construcción de políticas reparatorias de los efectos del genocidio indígena: claves para la gestión y evaluación de iniciativas municipales. Editorial IIDYPCA.

- Guiñazú, S.; Iñigo, V. y Kropff, L. (24-26 de octubre de 2018). *La influencia del genocidio indígena en la conformación de barrios populares de Bariloche: una primera aproximación*. [Ponencia]. VIII Jornadas de Historia de la Patagonia “La Patagonia en el escenario nacional: miradas sobre el pasado, presente y futuro”. CONICET / UNCo. Viedma, Río Negro.
- Guiñazú, S. ; Pell Richards, M. y Díaz, C. (2020). De discursos y prácticas estatales: un análisis sobre la (in)materialización de políticas públicas interculturales en el Municipio de San Carlos de Bariloche (2015-2018). *Estado y Políticas Públicas*, (15), 191-212.
- Hours, B. (2006). Las ONG: ciencia, desarrollo y solidaridad. *Cuadernos de Antropología Social*, (23), 117-142.
- Iglesias, V. (2022). Antropología y gestión: pensar la interculturalidad en el Municipio de San Carlos de Bariloche. En F. Trentini, S. Guiñazú y S. Carengo (comps.). *Más allá (y más acá) del diálogo de saberes. Perspectivas situadas sobre políticas públicas y gestión participativa del conocimiento* (pp. 27-46). Bariloche: IIDyPCA.
- Jensen, D. (2015). El pacifismo como patología y otros escritos. Santiago: Colectivo Editorial Nihil Obstat.
- Juliano, D. (1997). Universal/Particular. Un falso dilema. En R. Bayardo y M. Lacarrieu (comps.), *Globalización e identidad cultural* (pp. 27-37). Buenos Aires: CICCUS.
- Kropff Causa, L. (julio de 2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. Universidad Nacional de Misiones. *Avá*, (16), 171-187.
- Kropff, L. y Pérez, P. (2019). Introducción. En L. Cañuqueo, L. Kropff, P. Pérez y J. Wallace, *La tierra de los otros: La dimensión territorial del genocidio indígena en Río Negro y sus efectos en el presente* (pp. 9-18). Viedma: Editorial UNRN.
- Laclau, E. (2002). El análisis político del discurso: entre la teoría de la hegemonía y la retórica. *DeSignis: Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica* (2), 359-365.
- Leff, E. (2001). Los derechos del ser colectivo y la reapropiación social de la naturaleza: a guisa de prólogo. En E. Leff (coord.), *Justicia ambiental. Construcción y defensa de los nuevos derechos ambientales, culturales y colectivos en América Latina* (pp. 7-33). México: UNAM/PNUMA.
- Martínez Alier, J. (2001). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria.
- Martínez Alier, J. (2008). Conflictos ecológicos y justicia ambiental. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (103), 11-28.
- Matossian, B. (2010). Expansión urbana y migración. El caso de los migrantes chilenos en San Carlos de Bariloche como actores destacados en la conformación de barrios populares. Universidad de Barcelona. *Scripta Nova*, 14(331), páginas: 76.

- Navarro, C. y Guiñazú, S. (2024). Reflexiones metodológicas a partir del diálogo desde (y entre) quehaceres: interpelaciones y ámbitos disciplinares diversos. *Revista Antropologías del Sur* (en prensa).
- Novaro, G. (2011). *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Núñez, P. y Barelli, A. I. (2013). Marcas urbanas y sentidos sociales en disputa: San Carlos de Bariloche, Argentina, 1966-1983. Universidad Nacional de Colombia. *Historiología. Revista de historia regional y local*, 5(10), 164-196.
- Nussbaumer, B. y Cowan Ros, C. J. (2011). *Mediadores sociales en la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. Buenos Aires: Ciccus.
- Papuccio de Vidal, S. (2011). *Mujeres, naturaleza y soberanía alimentaria*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Pareja, C.; Ramos Mesa, A.; Vanegas Díaz, M; y Guiñazú, S. (en prensa). Experiencias situadas de respuestas a problemas socioambientales: lecturas y prácticas diversas en torno al desarrollo, género y ambiente en Bariloche.
- Pech Salvador, C. y Rizo García, M. (coords.) (2014). *Interculturalidad: miradas críticas*. Bellaterra-Barcelona: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez, P. y Delrio, W. (2019). Cambios y continuidades en las (des)territorializaciones estatales en Río Negro 1878.1955. En L. Kropff y P. Pérez (eds.), *La tierra de los otros. La dimensión territorial del genocidio indígena en Río Negro y sus efectos en el presente* (pp. 31-70). Viedma: Editorial UNRN.
- Pezzoni, P. (2022). Indicios de una interculturalidad pasiva (San Carlos de Bariloche, Argentina, 2015-2021). *Astrolabio. Nueva Época*, (28), 31-40.
- Pichilef, A. (2020). El paisaje lingüístico de Maquinchao y Los Menucos: multilingüismo, migración y relaciones de poder en el espacio público. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, (22), 15-39.
- Pichilef, A. (2021). El mapuzungun en dos escuelas interculturales y en una comunidad mapuche de la línea sur rionegrina: situación sociolingüística, legislación y prácticas para la revitalización. En J. L. Lanata y C. Briones (eds.), *Demandas y políticas interculturales en la Patagonia Norte*. San Carlos de Bariloche: IIDYPCA
- Rappaport, J. (2008). *Utopías interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario-Colombia.
- Rodríguez de Anca, A. (2004). Disputas acerca del discurso escolar de la diferencia. En R. Díaz y G. Alonso (comps.), *Construcción de espacios interculturales* (pp. 167-182). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Roitter, M. (2004). El tercer sector como representación topográfica de sociedad civil. En D. Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización* (pp. 17-32). Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.

Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35).

Van Cott, D. (2000). *The Friendly Liquidation of the Past: the Politics of Diversity in Latin America*. Pittsburgh, Pensilvania: University of Pittsburgh Press.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Yashar, D. (2005). *Contesting Citizenship in Latin America: The Rise of Indigenous Movements and the Post-liberal Challenge*. Cambridge: Cambridge University Press.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe (Acuerdo de Escazú) (4 de marzo de 2018). Recuperado de <https://acuerdodeescazu.cepal.org/cop2/es>

Ordenanza Bariloche Municipio Interculturalidad 2641/15. Recuperado de Bariloche, Municipio intercultural (concejobariloche.gov.ar)

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro Nº 4819. Recuperado de Ley Nº 4819 (legisrn.gov.ar)

Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina (Nº 27621/21). Recuperado de BOLETIN OFICIAL REPUBLICA ARGENTINA - LEY PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL EN LA REPÚBLICA ARGENTINA - Ley 27621
