

Pueblos indígenas, interculturalidad y ambiente. Un avance en el estudio de políticas socioeducativas

SP.57: Procesos educativos en ámbitos escolares, familiares y comunitarios: continuidades y transformaciones

Ponentes

Nombre	Pertenencia Institucional
Mariel Bufarini	CEACU (UNR) CIT Rafaela (UNRAF CONICET)
Verónica Greca	CEACU, FHUMyAR, UNR
María Claudia Villarreal	CEACU, FHYA, UNR

Introducción

La presente ponencia continúa la línea de investigación teórica- metodológica construida en el seno de la etnografía educativa desde un enfoque relacional. Metodológicamente implica, además de la implementación de distintas estrategias para la construcción de información primaria, el prestar atención a procesos de otras escalas temporales y espaciales que posibiliten entramar contextualmente las diversas prácticas, experiencias, procesos que se pretenden comprender. En esta oportunidad, nos interesa abordar las transformaciones que se están produciendo en el ámbito educativo, específicamente de las experiencias formativas interculturales inscriptas en el entramado de las políticas públicas referidas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Precisamente, en el proyecto que iniciamos proponemos analizar las experiencias cotidianas de co-construcción de interculturalidad contemporáneas y, en relación a éstas, las modalidades que adquieren las experiencias formativas en torno a la inclusión de la Educación Ambiental Integral en escuelas de modalidad de EIB y a las que asisten niños y jóvenes indígenas en la provincia de Santa Fe.

Dado que nos encontramos en una instancia exploratoria de la investigación, en esta ponencia presentaremos avances en cuanto a la identificación de temáticas de común interés entre la EIB y la EAI que se enuncian/explicitan en las políticas públicas a nivel nacional priorizando el análisis en la provincia de Santa Fe. Consideramos que el concepto de saber ambiental (Leff, 2004) -en tanto racionalidad devenida del cuestionamiento a la racionalidad dominante y sustentada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural- brinda orientaciones para estudiar la relación entre educación intercultural y ambiental puesto que se aproximan y se implican entre sí (Corbetta, 2023). De modo que analizaremos un corpus de documentos vinculados a los lineamientos del Ministerio de Educación y de Ambiente a nivel nacional en relación a la EIB y la EA, y los emanados por la jurisdicción en los últimos años hasta el presente.

Educación intercultural bilingüe en la provincia de Santa Fe, una breve historización y avances hasta el presente

La modalidad de educación intercultural bilingüe en la provincia de Santa Fe se origina en la década de 1990, cuando -como resultado de la lucha de familias indígenas- se crean tres escuelas primarias bilingües. Las mismas

tuvieron como destinatarios a los niños qom y moqoit, que son los pueblos indígenas con mayor presencia demográfica en la provincia. (1)

Las experiencias educativas de las escuelas de Rosario estuvieron marcadas por la fragmentación espacial que implicó el trabajo en los dos ámbitos de asentamiento de la población, la lucha y demandas constantes por edificios apropiados, la falta de permanencia en los cargos directivos, de designaciones de porteros de la comunidad y renuncias por falta de pago (Achilli, 1995). Esta situación no solo afectó a las experiencias escolares y a los pueblos indígenas, sino que se inscribe en un contexto más general de profundización de políticas neoliberales que incrementaron la desigualdad en todos los ámbitos.

Más de una década más tarde, la Ley Nacional de Educación 26.206 incluyó a la E.I.B como una de las ocho modalidades, brindando así un marco jurídico en el sistema educativo argentino. En Santa Fe, hasta el año 2020 en que se crea en la estructura del Ministerio de Educación la Dirección de EIB, la provincia careció históricamente de un área particular, aunque durante el gobierno del período 2015-2019 se desplegaron algunas iniciativas específicas. En 2016 se crea por primera vez un Equipo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que incorporó diecinueve escuelas primarias y secundarias a la modalidad, a las que se sumaron otras nueve instituciones en 2021. Asimismo, se implementa por Resolución N° 1629/17 el llamado “Programa de Profesionalización de los Maestros Idóneos Indígenas: Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI)” con el objetivo principal de formar futuros docentes de idiomas o artesanos para el ingreso al sistema educativo (Villarreal, 2019).

Actualmente, en la jurisdicción hay 36 escuelas de EIB. Las mismas se ubican en el norte fundamentalmente en la zona costera, y en el sur se sitúan en la ciudad de Rosario y alrededores. A las primeras asisten principalmente estudiantes pertenecientes al pueblo moqoit, mientras que cerca de Rosario la población es mayormente qom.

Respecto a las acciones y respuestas del estado en los procesos de construcción de interculturalidad, centramos nuestra atención en los avances producidos desde la Dirección de EIB desde el año 2020 hasta el presente. En tal sentido, podemos señalar la creación de la Junta de Escalafonamiento de EIB con participación indígena, que es interpretada por las comunidades como un logro en la lucha histórica por los derechos de los pueblos frente a las diversas “injusticias” que se perpetraron en el acceso a cargos y reemplazos docentes y de asistentes escolares

(porteros) en las escuelas de la modalidad.

Asimismo, la jurisdicción generó diversos “Cuadernos” (2) en formato papel y digital para el acompañamiento docente en la distancia para todos los niveles de la educación obligatoria incluyendo las modalidades del sistema: “Jóvenes y adultos” y “Técnico profesional”. Su objetivo fue el de constituirse en materiales pertinentes “para que los vínculos con los saberes y entre alumnos, familias y educadores sea productivo y sostenido en este tiempo de pandemia” (Campus Educativo de la Provincia de Santa Fe). En este sentido, cabe mencionar que se organizaron diversos conversatorios denominados “Docentes que dialogan sobre los cuadernos “Alfasueños” y encuentros situados en 2021 en articulación con el Programa Nacional “Acompañar: Puentes de Igualdad”.

Como expresamos en otro trabajo (Broguet y Villarreal, 2023), en que analizamos el tratamiento de la diversidad sociocultural en los “Cuadernos”, advertimos que en estos materiales en los que se abordan las distintas áreas del aprendizaje común y obligatorio, se incorporan propuestas vinculadas a los pueblos indígenas. Sin embargo, observamos también, que los contenidos específicos vinculados a pueblos indígenas (y afrodescendientes) resultan fragmentados y/o se diluyen en la trama de la propuesta, dificultando la construcción de una perspectiva intercultural transversal a todas las áreas.

Por su parte, los contenidos referidos al ambiente en estos mismos Cuadernos, se presentan también de manera fragmentada o dicotómica, ya que se propone -por ejemplo- que los elementos “naturales” (plantas o animales) y los “artificiales” (modificados por el hombre) son mutuamente excluyentes (2° grado). A su vez, también se diferencia entre el patrimonio “natural” o “ambiental” y el patrimonio “cultural” o “histórico” (6° grado); o entre las diferentes fuentes de energía a partir del aprovechamiento de “recursos que nos provee” la naturaleza y su posible transformación (7° grado).

Sin embargo, resulta interesante analizar posibles articulaciones entre diversas propuestas de educación ambiental e intercultural. Entre ellas, podemos mencionar los contenidos que refieren a la concepción cíclica del tiempo entre el pueblo mocoví, la cual se relaciona con los ciclos de la naturaleza (3° grado); o la comparación entre la riqueza de la biodiversidad de los cultivos en las comunidades indígenas del Perú por sobre el monocultivo que busca mayor rentabilidad económica en detrimento de la salud y el cuidado del ambiente. Respecto de esto último, se destacan los distintos saberes de los pueblos que habitaban dicha región y que con

sus transformaciones de la naturaleza hicieron posible la vida allí, sin dejar de considerar su relación con la naturaleza de manera respetuosa (6° grado).

También, podemos mencionar que desde 2020 se da inicio a un fuerte trabajo territorial, que - en palabras de referentes de la Dirección- se materializó en diversos encuentros entre escuelas de modalidad EIB de las distintas delegaciones regionales del norte, centro y sur santafesino, en las que participaron integrantes del equipo provincial de EIB para celebrar acuerdos con las comunidades en el territorio. De tales encuentros derivaron producciones escritas editadas con el apoyo del Ministerio de Educación para ser distribuidas en las escuelas de EIB. Respecto del norte de la provincia, las características de la región plantean distintas dificultades que en las grandes ciudades. En primer lugar, las distancias y el tiempo que lleva recorrerlas hace que muchas veces no se pueda asistir, o que los encuentros se den de manera fragmentaria. Para el personal directivo no indígena ocurre lo mismo con las capacitaciones y reuniones que se realizan en la ciudad de Santa Fe, lo cual limita muchas veces sus posibilidades de participación.

En 2022 y 2023, se realizaron trayectos formativos virtuales para la formación de docentes interculturales denominados “Ciclo complementario para la formación de Educadores Interculturales Bilingües indígenas”, en el Instituto Superior del Magisterio N° 13 de la ciudad de Santa Fe y N° 14, de la ciudad de Rosario. De conversaciones recientes con cursantes de la formación, muchos docentes indígenas consideran que la modalidad a distancia ha dificultado en muchos casos la continuidad del cursado por la falta de conectividad. Sin duda, las imposibilidades de acceso a internet en tales contextos de desigualdad y profundizados crudamente en la pandemia continúan en el presente. También, en mayo de 2023, en el marco de la conmemoración de los 450 años de la Fundación de Santa Fe, la provincia organizó el Primer Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe como un espacio de deliberación, debate, y construcción de consensos para seguir profundizando las políticas pedagógicas y curriculares de la EIB.

A nivel de las experiencias escolares, las cuales suponen un fuerte y sostenido trabajo institucional entre directivos, docentes interculturales y docentes no indígenas en torno a la articulación de la modalidad EIB con la educación ambiental, resulta muy interesante mencionar el proyecto intercultural de una de las escuelas históricas de la ciudad de Rosario. Las áreas de Lengua Qom, Artesanía y Música autóctona tienen como objetivo fundamental, el rescate, fortalecimiento y la revalorización de las enseñanzas ancestrales: los saberes, la

cosmovisión y la cosmogonía del Pueblo Qom. Se parte de los conocimientos familiares, y que a su vez fueron transmitidos de generación en generación y se constituyen en la base que sustentan y preparan a los niños y niñas para nuevos aprendizajes. En la práctica cotidiana en las aulas, los docentes interculturales trabajan en la incorporación de los contenidos oficiales a los interculturales; a pesar de no contar aún con el diseño curricular provincial que contemple los saberes de las comunidades originarias de nuestro país. Aún así, continúan en la tarea de consolidar los vínculos de las niñas y niños con su cultura, su cosmovisión y cosmogonía (desde lo natural y espiritual), el arte y su lengua materna Qom.

De ahí que el punto de partida, desde la cosmovisión qom, se basa en que “Somos hijos de la Madre Tierra, debemos cuidarla (A.P. docente intercultural), como también la importancia que tienen los cuatro elementos de la naturaleza (ALHUA, tierra – LA’ACHE (la’at), aire – ‘ETAXAT, agua- NOREC, fuego) ya que tienen una relación muy directa con las estaciones del año. Así lo explica un docente intercultural:

“De esta forma el elemento Tierra está relacionado con NO’OMAXA (invierno), el elemento Aire con RASOVI (primavera - nauoxo), el elemento Agua con el COTAP (otoño) y el elemento fuego con NAPAXIAÑE (verano). A su vez, cada celebración/conmemoración de la comunidad, está basada en el respeto a estos cuatro elementos, fundantes y dadores de vida. Por ejemplo, dentro de la estación - INVIERNO- la Tierra toma relevancia y es con la celebración a QARATE’E ALHUA (Pachamama), se le agradece a nuestra Madre Tierra por las cosechas y el buen tiempo, por los animales y los seres que habitan en ella; como así también por la abundancia del suelo. La comunidad comparte lo que la tierra nos brinda para alimentarnos. NA LACHETAQTAXANAXAC ANA ALHUA” (A.P, 2023)

Metodológicamente, se abordan durante el año -a modo de calendario intercultural- los relatos del Pueblo Qom vinculados con los cuatro elementos.

Por su parte, entre los moqoit del norte de la provincia, en la EIB cobra gran importancia la leyenda sobre “el despertar de la iguana” (NELOVEC SHILCAIC), que habla del comienzo del año nuevo en agosto, con el cambio de ciclo que comienza con la floración del aromito y una gran tormenta que daba la señal de que la

iguana iba a salir de su cueva y mudar su piel, dando inicio a un nuevo renacer. (3)

Como habrá podido advertirse, en los últimos años se produjeron transformaciones en el sistema educativo tanto nacional como provincial, no sólo en lo que respecta a la creación de la modalidad EIB sino también, como veremos a continuación, en relación a la educación ambiental. Si bien la Ley 27621 para la implementación de la EAI fue sancionada en 2021 deviene de proyectos presentados con antelación y se asienta sobre un entramado normativo que asume la relevancia de incluir la cuestión ambiental tanto en la educación formal (en todos sus niveles) como no formal. Además, cabe destacar que la provincia de Santa Fe cuenta con sus propios antecedentes al respecto, entre ellos, la Ley N°10.759 de 1991.

Educación Ambiental, estado de situación nacional y provincial

La educación ambiental -en tanto campo de estudio sobre las relaciones entre sociedad y naturaleza- cuenta entre sus antecedentes con los debates originados en el marco de reuniones intergubernamentales como las del Club de Roma o la Cumbre de Estocolmo de 1972. En ellas se presentan informes respecto a los “límites del crecimiento económico” y se recomienda tomar medidas para implementar la educación ambiental (Sessano, 2016). Pero es con la Conferencia intergubernamental sobre Educación Ambiental de 1977 en Tbilisi, que se marca un punto de inflexión, puesto que en ella se llama a los estados a incorporar contenidos de EA (Sessano, 2021).

El planteo de la cuestión ambiental en estos ámbitos propició debates críticos sobre el vínculo entre la humanidad y su espacio vital, principalmente en América Latina. Ello derivó en la configuración de dos tradiciones respecto a la Educación Ambiental, una en términos de Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) propuesta por los países “desarrollados” y la otra, la Educación Ambiental (EA) que parte del reconocimiento de las desigualdades históricas regionales (Puigross y Sessano, 2014; Sessano, 2021).

En lo que respecta particularmente a la experiencia Argentina cabe destacar, por un lado, que la agenda política ambiental se construye en relación a procesos de conflictividad que dan lugar a su reconocimiento como *cuestión social*(4) y en la cual se precisan aspectos vinculados a la educación ambiental aunque no particularizan en ella como un campo en sí mismo. Por otro, que como bien indica García Ríos, los proyectos vinculados a la EA se realizan desde hace décadas en nuestro país, no obstante, “esta presencia de lo ambiental ha estado exenta de un

debate profundo sobre qué entendemos por ambiente, como es el marco metodológico de la EA, cuáles son los alcances de estas acciones y, lo que es más importante, que propósitos formativos se persiguen a la hora de construir ciudadanía desde este enfoque” (García Ríos, 2023: 17)

En la reconstrucción del proceso de “institucionalización de la EA” pueden identificarse ciertos “hitos” significativos (Telias, 2014) tales como: la incorporación del derecho a un ambiente sano en la Reforma Constitucional de 1994; la incorporación del ambiente en los contenidos transversales de la Ley Federal de Educación N° 24195 y la primera referencia a la puesta en marcha de una Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA). Por otra parte, la presentación de dos proyectos de Ley sobre EA en la Cámara de Diputados de la Nación también resultan hechos significativos. El primero de ellos fue presentado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) -producto de debates y ciclos formativos que tuvieron lugar entre los años 2004 y 2006-; y el segundo, presentado en 2015 por la diputada Puiggrós (que toma como base la propuesta previa) el cual adquiere media sanción.

Como mencionamos en otro trabajo (Bufarini y De Ponti, 2023), de allí en más, se identifican un conjunto de medidas fragmentarias y de intentos de instrumentar la ENEA hasta la sanción en 2021 de la Ley 27621 “Para la implementación de la EAI” cuyo objeto es establecer el derecho la misma. Dispone de la creación de un instrumento de aplicación definido como Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) que, a su vez, se articula con las provincias mediante las Estrategias Jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral (EJEAI).

La EAI es definida como un proceso permanente con contenidos temáticos específicos y transversales. Su propósito es generar conciencia ambiental orientada a construir una racionalidad en la que converjan distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas que aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso.

“Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar

nuestra casa común” (Ley 27621. Capítulo II).

Cuenta con 11 “principios” fundamentales (5), entre ellos el de “*reconocimiento de la diversidad cultural*” (6) basado en “el rescate y la preservación de las culturas de los pueblos indígenas: la educación ambiental debe contemplar formas democráticas de participación de las diversas formas de relacionarse con la naturaleza, valorando los diferentes modelos culturales como oportunidad de crecimiento en la comprensión del mundo” (Ley 27621, Cap. 3, Artículo 3)

La definición de la EA incluye el propósito de articular y reconocer diversos saberes. Aquí se asienta uno de los mayores desafíos puesto que dar lugar a una nueva racionalidad ambiental implica -como sostiene Leff- no sólo deconstruir conceptos y métodos de diversas disciplinas sino también “los sistemas de creencias en que se funda y que promueven la racionalidad económica e instrumental en la que descansa un orden social y productivo sustentable (2004: 235).

En lo que respecta a la provincia de Santa Fe, las políticas vinculadas a la educación ambiental se relacionan también con diversos hitos particulares, los cuales -en cierto modo- emergen como resultado de la conflictividad ambiental propia del territorio y de la relevancia que fue asumiendo la misma en el ámbito público (Bufarini y De Ponti, 2023). (7)

Tal como mencionamos previamente, la Ley N°10.759 de 1991 da cuenta de la preocupación por incluir temáticas ambientales en el sistema educativo, precisamente incluye la “Renovación Curricular, de los niveles inicial, primario, medio y técnico, el estudio sistemático de la Educación Ambiental”, y propone implementar “elementos técnico - pedagógicos necesarios que apunten a insertar la Educación Ambiental en el nuevo diseño curricular, dentro de un marco interdisciplinario”.

Otra normativa que se referencia como antecedentes es la Ley 11717/99 de Medio Ambiente y Desarrollo que, en su Capítulo VI, remite a la educación ambiental y dispone que los principios que allí se enuncian deben incorporarse en la aplicación de la Ley N°10.759. Tomando como base la ley de Ambiente y Desarrollo, el ejecutivo provincial planteó la necesidad de formular un Programa de Formación Ambiental para promover el

“desarrollo sustentable” (PEP, 2008). De acuerdo a este programa los pueblos indígenas integran junto con otros actores una de las Redes de “Formación Ambiental Provincial”, su formación en particular

“debe partir de sus propios conocimientos, de su cultura ancestral, para propiciar en ellos el fortalecimiento de sus bases culturales y la aplicación de sus saberes particulares acerca de la relación respetuosa y constructiva con la naturaleza”.

Además, la formación ambiental debe abrirles nuevos caminos para el avance de sus pueblos, para el mejoramiento de la calidad de vida de sus gentes, sin por ello caer en pautas consumistas o de imitación de otros patrones culturales”. [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190349/\(subtema\)/112850](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190349/(subtema)/112850) (8)

Años más tarde y de forma complementaria a la regulación ambiental vigente se sancionaron nuevas leyes como la de “Educación Ambiental para los Agentes y Funcionarios en todos los estamentos de la Provincia” (2019) y la “Ley Marco de Acción climática provincial” del 2020, en la que se hace referencia en uno de sus capítulos a la educación ambiental. Aquí identificamos nuevamente menciones respecto a los pueblos indígenas. Particularmente, en el artículo 3 se señala a las comunidades originarias como una de las más vulnerables a los efectos del cambio climático, cuyas necesidades deberán ser atendidas de manera prioritaria. En el artículo 22 se plantea la “educación ambiental para el cambio climático”, a partir de la implementación de programas de sensibilización y concientización para que toda la sociedad pueda contribuir con la acción climática. Vuelven a ser mencionados en el artículo 25 como actores convocados a participar en la elaboración de políticas públicas y acciones que contribuyan a cumplir los objetivos de la Ley.

En relación a las articulaciones entre las normativas nacionales y provinciales es preciso mencionar que, si bien Santa Fe ha adherido a la “Ley Yolanda” de 2022, no lo ha hecho con la Ley nacional para la implementación de la EAI, pese a que se han presentado proyectos en ambas Cámaras de la Legislatura (Bufarini y De Ponti, 2023). De todas formas entre los años 2021 y 2022 se realizaron diversas actividades -impulsadas principalmente por el Ministerio de Ambiente y Cambio Climático (MAyCC) - a los fines de cumplimentar con las Estrategias Jurisdiccionales.

En el informe de avances compilado por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación sobre la implementación de la Ley N° 27.621 del año 2022, Santa Fe describe los avances en el “proceso de construcción de la EJEAI- Santa Fe”. Allí se destaca que las actividades de EAI que se realizan en el MAyCC están inscriptas en una “política pública de respuesta al cambio climático en territorio con el propósito de fortalecer agendas ambientales de los gobiernos locales y la participación de todos los sectores de la sociedad como verdadero motor de la acción climática.” (p.534) Se destaca además la presentación en el año 2021 de un proyecto de ley sobre Educación Ambiental Integral impulsado desde el MAyCC que comparte autoridad de aplicación con el Ministerio de Educación. Por otro lado, dicho informe precisa una diversidad de estrategias tendientes a avanzar en la implementación de la EAI, tales como el trabajo legislativo (reglamentación de la ley de acción climática y de la adhesión a la ley Yolanda), la articulación interministerial y las acciones desarrolladas específicamente por cada uno de los ministerios.

El Ministerio de Educación en 2023 convocó a todas las escuelas de educación inicial y primaria del territorio provincial y a los institutos de formación docente a debatir los borradores de los nuevos diseños curriculares. En noviembre de 2023 fue publicado el diseño correspondiente a Educación Inicial en el cual se precisa que Educación Sexual Integral, Interculturalidad, Educación ambiental integral y Ciudadanía y Tecnologías digitales constituyen transversalidades de los contenidos. Simultáneamente se presenta “Versión Preliminar Final” de educación primaria. Entre los principios que “sustentan y transversalizan el diseño curricular” se destacan los Derechos Humanos para la construcción y el ejercicio de la ciudadanía, como así también

“la Educación Sexual Integral (ESI) desde la perspectiva de derechos; la cuestión ambiental (EAI) y su relación con el desarrollo sustentable y sostenible; la diversidad sociocultural en clave de políticas de reconocimiento a las identidades múltiples y diversas (Interculturalidad) y el Juego como un Derecho de las Infancias para un tiempo lúdico de aprendizajes creativos, integradores y gozosos.” (Diseño curricular Educación Primaria. Versión Preliminar Final, 2023: 42)

En lo que refiere particularmente al “principio” de interculturalidad se enfatiza en el reconocimiento y valorización de la diversidad y el diálogo de saberes no sólo en lo que respecta a los pueblos originarios sino

también “de todos los grupos históricamente subalternizados e invisibilizados devenidos de las diferentes corrientes migratorias y a las tradiciones culturales mestizas y afroamericanas que configuran nuestra identidad nacional.” (Diseño Curricular Educación Primaria. Versión Preliminar Final, 2023: 61). La perspectiva intercultural se retoma en relación a la implementación curricular de la EAI puesto que supone

“generar un diálogo entre conocimientos, culturas, generaciones y demandas sociales a través del desarrollo de proyectos interdisciplinarios, intergeneracionales, interseccionales e interculturales. De la misma manera, supone reconocer e integrar aquellos saberes que no siempre han tenido un lugar en las propuestas de enseñanza: saberes de los pueblos y comunidades indígenas, saberes populares y comunitarios, entre otros. El diálogo de saberes busca “sembrar sustentabilidades” en y desde los territorios, en y desde las escuelas teniendo como horizonte el buen vivir” (op. cit: 62)

Estos avances en el proceso de articulación entre perspectivas queda en suspenso con la asunción de las nuevas autoridades provinciales que aún no precisaron si harán modificaciones en los lineamientos.

A modo de cierre: temas de interés entre EIB y EAI

Es importante destacar que los cambios de gestión a nivel nacional y provincial impactan en las políticas de educación intercultural como de la ambiental. Cabe subrayar que la estrategia provincial de implementación de la EAI se encontraba en marcha, con algunos avances, aunque sin ley de adhesión provincial. Dichos avances se orientaban al abordaje de temáticas ambientales de forma integral y transversal en los diseños curriculares de la educación formal.

De lo explorado hasta el momento identificamos temáticas de común interés en los diseños curriculares, particularmente de la educación primaria (en la que se incluye las escuelas de la modalidad EIB) con los lineamientos que se explicitan en la Ley de EAI /Estrategia Nacional de EAI. Entre ellas identificamos el cuidado y preservación de la naturaleza, el manejo de los bienes comunes de la naturaleza, la valorización de los saberes ancestrales, y la configuración de una racionalidad ambiental en la que converjan distintos saberes.

En definitiva, a partir de la articulación de contenidos entre educación intercultural y educación ambiental que buscamos investigar, nos interesa señalar la importancia de la dimensión histórica y política de los mismos, y la importancia de su transversalidad en los procesos educativos en todos los niveles y modalidades. Así como decimos que la educación intercultural no se trata solo visibilizar la diversidad como una cuestión separada de las relaciones de poder y de desigualdad que atraviesan a toda la sociedad, la educación ambiental también supone poner en cuestionamiento “las racionalidades económicas, las decisiones políticas, los actores sociales en disputa, los recursos valorados y las modalidades productivas” (DD.HH. Género y ESI en la Escuela, Ambiente, 2021, p.21). Los conflictos ambientales tienen que ver con el acceso desigual al territorio, y con intereses y valores que entran en contradicción en un contexto de gran asimetría de poder. Por ello, la educación ambiental desde un enfoque de derechos busca problematizar las injusticias socioambientales.

Notas de la ponencia:

- (1) Por un lado, en la ciudad de Rosario para los niños qom, en 1990, se creó una escuela “bilingüe” que, en 1993, por decreto del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia, comenzaron a funcionar como dos escuelas independientes. Por otro lado, en la localidad de Recreo –cercana a la ciudad capital- con familias de indígenas mocovíes se creó, en mayo de 1992 también una escuela “bilingüe” mocoví.
- (2) Tales cuadernos fueron distribuidos en tres etapas en las escuelas de la provincia durante los años 2020 y 2021.
- (3) Texto digital disponible en: <https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/EL-Despertar-de-la-Iguana-Libro.pdf>
- (4) Este reconocimiento implica la gestión de diversas formas de atención entre las cuales se destaca la sanción de diversas regulaciones tales como: Ley general de ambiente (N° 25.675), Ley de gestión ambiental del agua (N°25.688), Ley de bosques nativos (N°26.331;), Ley de glaciares (N°26.639), Ley de manejo del fuego (N°26.815), entre otras
- (5) Abordaje interpretativo y holístico, Respeto y valor de la biodiversidad, Principio de equidad, Principio de igualdad desde el enfoque de género, Participación y formación ciudadana, El cuidado del patrimonio natural y cultural, La problemática ambiental y los procesos sociohistóricos, Educación en valores, Pensamiento crítico e innovador, El ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano (Ley 27621, Cap. 3, Artículo 3)
- (6) La cursiva es nuestra.
- (7) Hechos de conflictividad ambiental como la quema de más 170000 hectáreas en el delta del Paraná (y las sucesivas entre las que se destaca la afectación de 500000 hectáreas en 2020 (en contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio propiciado por la pandemia del SAr COv 2), las fumigaciones que no respetan la distancia y afectaron severamente a la población rural (Caisso, 2022), logran instalarse en la escena pública.

(8) Este Programa está publicado en el sitio web institucional de la provincia de Santa Fe y se impulsó desde las gestiones socialistas (2007-2019). Como indicamos, se desprende del Plan Estratégico Provincial que concebía, entre otras cuestiones, un reordenamiento territorial en la provincia a partir de nodos con ciudades cabecera (que contaban con sus respectivos centros cívicos). Con la gestión del Gobernador Perotti (2019-2023) dichos nodos se fueron desarticulando, y con ello gran parte de los programas vinculados. Por lo cual, pese a que se publicite consideramos que desde hace al menos cuatro años fue discontinuado.

Bibliografía de la ponencia

ACHILLI, Elena. (1995). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde Editor

BROGUET, Julia & VILLARREAL, M. Claudia. (2024). Un abordaje afroindígena de la interculturalidad: experiencias formativas de estudiantes de formación docente en Santa Fe (Argentina). *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 20(2), 67-89. Recuperado a partir de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/5168>

BUFARINI, Mariel & De PONTI, Eugenia. (2023). Políticas públicas y cuestión ambiental: Consideraciones sobre la participación de las políticas santafesinas en la configuración del campo de la educación ambiental. *Revista De La Escuela De Antropología*, (XXXIII). Recuperado a partir de <https://revistadeantropologia.unr.edu.ar/index.php/revistadeantropologia/article/view/265>

CAISSO, Lucia (2022). “Escuelas rurales, docentes y fumigaciones con agro-químicos.” *Cuadernos De antropología Social*, (55). <https://doi.org/10.34096/cas.i55.10237>

CORBETTA, Silvina. (2023). *Educación Ambiental e Interculturalidad desde el pensamiento crítico Latinoamericano*. CABA, Nazhira

GARCIA RÍOS, Diego (2023) “Ley de Educación ambiental Integral: entre el discurso necesario y la acción imprescindible.” en D. Kaplan (coord.) *Experiencias de educación ambiental integral*. CABA, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, pp. 17-31.

LEFF, Enrique (2004). *Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México, Siglo XXI

PUIGGRÓS, Adriana, & SESSANO, Pablo. (2014). Políticas educativas neoliberales de tercera generación y educación ambiental. en Telias, Aldana; Canciani, María Laura; Sessano, Pablo (comp.) *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. San Fernando, La Bicicleta, pp 17-40.

SESSANO, Pablo (2021). “La educación ambiental pelea su espacio en la política pública” Recuperado de:
<https://farn.org.ar/iafonline2021/articulos/6-2-la-educacion-ambiental-pelea-su-espacio-en-la-politica-publica/>

TELIAS, Aldana (2014). “La institucionalización del campo de la EA en la Argentina: un análisis posible de su construcción” en Telias, Aldana; Canciani, María Laura; Sessano, Pablo (comp) *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. San Fernando, La Bicicleta, pp. 115-132.

VILLARREAL, María Claudia (2019). “Educación indígena, políticas públicas y formación docente. Un análisis de experiencias formativas interculturales en la provincia de Santa Fe” en *TINKUY. Revista Digital de Hermenéutica, subjetividad, y prácticas del conocimiento*. FCH-UNSL. Argentina. Año 1, Vol.2, pp.10-31.

Fuentes de la ponencia

Ley de Educación Ambiental Integral N°27.621

Ley de la Provincia de Santa Fe de Renovación Curricular, de los niveles inicial, primario, medio y técnico, el estudio sistemático de la Educación Ambiental N°10.759

Ley de la Provincia de Santa Fe “Medio ambiente y Desarrollo” N°11.719

Ley de Educación Ambiental para los Agentes y Funcionarios en todos los estamentos de la Provincia N°13924

Ley Marco de Acción climática provincial N°14019

Ley de adhesión provincial a “Ley Yolanda” N°14178

Educación Ambiental Integral. Informe de avances de la implementación de la Ley 27.621. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Ministerio de Educación

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Diseño Curricular de educación inicial/ 1º ed. - Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2023. Recuperado de: <https://educacion.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/sites/2/2023/09/Diseno-Curricular-de-Educacion-Inicial-2023.pdf>

Ministerio de Educación. Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Diseño Curricular de Educación Primaria: séptimo grado / 1a edición para el profesor - Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2023. Libro digital, PDF Versión Preliminar Noviembre 2023.

Ministerio de Educación de la Nación. Ambiente / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2021. Libro digital, Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela.

Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.

Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado de la Provincia de Santa Fe. (2009). Plan Estratégico Provincial- Santa Fe. Gobierno de la Provincia de Santa Fe.