



¿Qué nos cuenta Pachamama? Una experiencia de diálogo de saberes, vivires y formación docente descolonizadora en educación ambiental

- What Does Pachamama Tell us? An Experience of Dialogue of Knowledge, Livings and Decolonizing Teacher Training in Environmental Education
- O que a Pachamama nos diz? Uma Experiência de Diálogo de Saberes, Vivires e Formação Docente Descolonizadora em Educação Ambiental

Resumen

Con la intencionalidad de aportar a una formación docente descolonizadora en educación en ciencias naturales, ambiental y en salud, presentamos la reconstrucción narrativa de un proceso de formación docente en educación ambiental. Enfocado desde el pensamiento ambiental latinoamericano, este artículo fue implementado desde el diálogo de saberes entre grupos académicos y organizaciones socioterritoriales que defienden humedales en disputa con el extractivismo inmobiliario. A partir de una metodología de sistematización de experiencias educativas, analizamos escenas que nos permiten caracterizar elementos descolonizadores del proceso de pedagogización de un conflicto ambiental llevado adelante.

Palabras clave

educación ambiental; descolonización; conocimientos tradicionales; formación de docentes

Abstract

To contribute to a decolonizing teacher training in Education in Natural, Environmental and Health Sciences, we present the narrative reconstruction of a teacher training process in Environmental Education. Focused from Latin American Environmental Thought, this research was implemented from the dialogue of knowledge between academic groups and socio-territorial organizations that

Luciano Iribarren*
Katherine Guerrero Tamayo**
Fernando Garelli***
Ana Dumrauf****

* Doctor en Biología, Becario postdoctoral del Grupo de Didáctica de las Ciencias (GDC). Profesor de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). luciano.iribarren@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4244-1325>.

** Licenciada en Psicología y Pedagogía. Becaria doctoral del Grupo de Didáctica de las Ciencias (GDC). Instituto de Física de Líquidos y Sistemas Biológicos (IFLYSIB, UNLP-Conicet). kathyagueta@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9259-8895>.

*** Doctor en Biología. Investigador Asistente Conicet. Jefe de Trabajos Prácticos. Universidad Nacional de Luján. fgarelli@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7332-2073>.

**** Doctora en Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora Independiente Conicet. Profesora de la UNLP. adumrauf@iflysib.unlp.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4856-787X>.



defend wetlands in dispute with real estate extractivism. Using a methodology of systematization of educational experiences, we analyze scenes that allow us to characterize decolonizing elements of the pedagogical process of an environmental conflict carried out.

Keywords

environmental education; decolonization; traditional knowledge; teacher training

Resumo

Com o intuito de contribuir para uma formação descolonizadora de professores em Educação em Ciências Naturais, Ambiente e Saúde, apresentamos a reconstrução narrativa de um processo de formação de professores em educação ambiental. Focado a partir do Pensamento Ambiental Latino-Americano, foi implementado a partir do diálogo de saberes entre grupos acadêmicos e organizações socioterritoriais que defendem humedais em disputa com o extrativismo imobiliário. A partir de uma metodologia de sistematização de experiências educacionais, analisamos cenas que nos permitem caracterizar elementos descolonizantes do processo de pedagogização de um conflito ambiental realizado.

Palavras-chave

educação ambiental; descolonização; conhecimento tradicional; treinamento de professor

Introducción

Desde el campo de la educación en ciencias naturales, ambiental y en salud (ECNAS), intentamos aportar a la construcción de pedagogías descolonizadoras nutridas de compartires, intercambios, vínculos y sinergias, generadas en encuentros entre quienes tejemos desde espacios diversos, reconociendo saberes otros como principios incluyentes para el cuidado de la vida. Entendemos que una teoría de la descolonización no puede serlo sin una práctica descolonizadora (Rivera Cusicanqui, 2010). Por ello, pretendemos construir conocimiento pedagógico con base en experiencias concretas de intencionalidad descolonizadora y, por tanto, emancipatoria. En Dumrauf *et al.* (2019) reconocimos, “pistas acaeciando” según Guelman y Palumbo (2018), que caracterizan las pedagogías descolonizadoras y reubican el lugar de saberes y sujetos epistémicos que participan en los procesos educativos:

[...] las rupturas en las formas de transmisión verticales y especializadas del saber-poder hegemónico a través de la cotidianeidad y en comunidad; la centralidad dada a lo afectivo, que genera encuentros y afianzamiento de las relaciones inter-subjetivas como aspecto potenciador de la formación; el imaginar, el pensar, el hacer colectivo que desdibuja el par educador-educandx y las lógicas de saber-poder, o sea los vínculos entre alguien que sabe y alguien que no. (Dumrauf *et al.*, 2019, p. 303)

En ECNAS es importante cuestionar la pretensión de superioridad del saber científico frente a otros saberes, sin negar su importancia social, sino construyendo una ecología de

saberes (Santos, 2009). Este posicionamiento se manifiesta en la constitución de “colectivos intersectoriales, interdisciplinarios, intergeneracionales, interétnicos, intergéneros, en los que circulan conocimientos y experiencias y se definen conjuntamente acciones y decisiones” (Dumrauf *et al.*, 2019, p. 303).

Presentamos aquí la reconstrucción narrativa y el análisis de un proceso de formación docente implementado con dos organizaciones en un territorio en conflicto en el delta del río Paraná (Tigre, Buenos Aires, Argentina). La Cooperativa Isla Esperanza (CIE) y el Observatorio de Humedales Delta (OHD) constituyeron el punto de partida para diseñar e implementar conjuntamente la formación. A continuación, presentaremos el contexto en el que resistencias ambientales hacen frente al extractivismo inmobiliario; algunas características generales de la experiencia educativa que socializamos; el entorno de diálogo de saberes en el que transcurrió el trabajo y un análisis de la pedagogización del conflicto ambiental en cuestión.

Antecedentes

Resistencias ambientales frente al extractivismo inmobiliario

La CIE es una organización socioterritorial que surgió en el marco de un emblemático conflicto ambiental provocado por el negocio inmobiliario en el Delta del Paraná. En el 2008, el megaproyecto de urbanización cerrada Colony Park destruyó ilegalmente más de 350 hectáreas de humedales. Además llevó a cabo el desalojo violento de familias junqueras y pescadoras del arroyo Anguilas (figura 1).

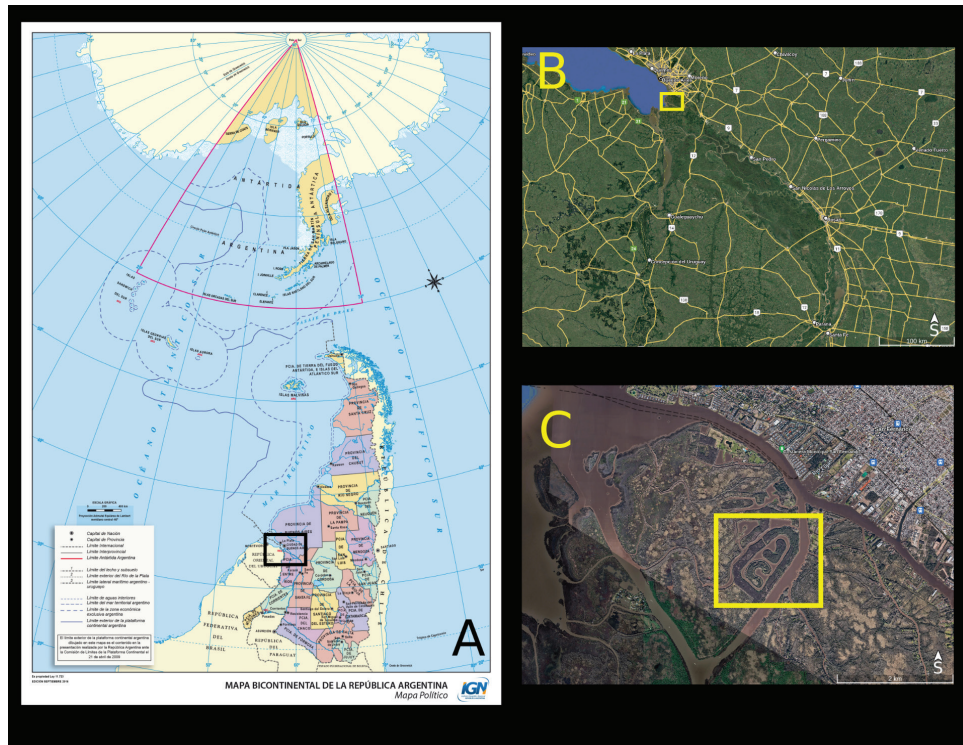


Figura 1. Mapas del área en conflicto, orientación sur apuntando hacia arriba. A) Argentina. B) Delta del Paraná. C) Arroyo Anguilas, Partido de Tigre, Buenos Aires.

Fuente: elaboración propia a partir de mapas del Instituto Geográfico Nacional y Google Earth.

A través de la organización de la CIE y su lucha, se consiguió la intervención de la justicia penal (Astelarra y Domínguez, 2015; Cooperativa Isla Esperanza, 2012). La lucha en los frentes judicial, mediático y de acción directa provocó en el 2012 la suspensión temporal de las obras de Colony Park por orden judicial. A fines del 2016, luego de afrontar el incendio intencional de su galpón de trabajo, la CIE solicitó apoyo a organizaciones sociales y grupos académicos. De este encuentro nació el OHD (OHD, 2016) compuesto por pobladoras(es)¹ isleña(es); ambientalistas y activistas locales; y académicos(as/es) de distintas disciplinas (Iribarren *et al.*, 2020; 2021). A lo largo del conflicto, la CIE ha manifestado el deseo de que las escuelas valoren los modos de vida isleños y den herramientas a niños, niñas, niños y jóvenes para el cuidado y la defensa del territorio. Por ello, se trabajó con la Escuela Secundaria n.º 12 (ES12), que impulsa una renovación edilicia y pedagógica por medio del proyecto “Secundaria isleña sustentable” (SIS). El grupo SIS está conformado por docentes, madres y padres de la escuela.

1 Utilizamos la letra x para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bicategorización de “hombres” y “mujeres”.

Marco teórico

La experiencia

Durante el 2018, co-construimos e implementamos un dispositivo de formación docente en ejercicio, junto con la CIE, el OHD y la SIS, que denominamos “Taller de formación sobre educación ambiental en el Delta de Buenos Aires”. Realizamos cuatro encuentros presenciales de cuatro horas de duración cada uno, planificados como talleres de educación popular (Cano, 2012). De los mismos participaron de forma sostenida entre veinticinco y treinta personas (docentes, padres, madres y vecinas(os/es)s). En la primera sistematización realizada en torno a los talleres pudimos analizar características del proceso que llamamos *pedagogización del conflicto ambiental* (Iribarren et al., 2021).

El dispositivo estuvo estructurado por actividades de mapeo colectivo de conflictos ambientales a distintas escalas (Risler y Ares, 2013) en etapas que fuimos abriendo y cerrando a lo largo de los encuentros, combinando otras propuestas afines del campo de la educación ambiental (Canciani et al., 2017; Merlinsky et al., 2018).

El diálogo de saberes y vivires en la pedagogización de un conflicto ambiental

La experiencia que analizamos en este trabajo pretende posicionarse en un diálogo de saberes y vivires sostenido en una perspectiva descolonizadora. Esto promueve la generación de lo que hemos denominado, con base en las epistemologías del Sur (Santos, 2009), “lugares de encuentro” en los que se promueve la interacción dialéctica de “conocimientos procedentes de distintos

grupos sociales. La decisión de qué se lleva a ese lugar de encuentro (qué conocimientos y prácticas), quiénes o a través de quiénes se disponibilizan, es definido por cada grupo sociocultural” (Dumrauf et al., 2016, p. 489). En el mismo sentido, Machado Aráoz (2012) denomina “entornos de diálogo” a espacios socioterritoriales que promueven el encuentro, la escucha y el diálogo de saberes, donde “no hay ‘extracción de información’, ni ‘bajada de línea’; no hay unilateralidad ni verticalidad en los flujos de las palabras y las ideas” (Machado Aráoz, 2012, p. 625). Se trata de compartir saberes, sentires y vivires (Merçon et al., 2014). En trabajos previos (Iribarren et al., 2020, 2021), reflexionamos sobre los entornos de diálogo construidos en este mismo territorio y caracterizamos elementos que darían cuenta de la construcción de *saber ambiental* (Leff, 2014). En dichos entornos se articulan miradas de isleñas(os/es), ambientalistas, docentes y académicas(os/es), conformando una racionalidad ambiental distante de la racionalidad económica causante de la crisis ambiental (Leff, 2011). Se abre así la posibilidad de diálogos interculturales que evidencian bajo ciertos conflictos ambientales la existencia de conflictos ontológicos (Blaser, 2013). Para la ecología política, estos conflictos pueden tener una productividad social (Merlinsky et al., 2018). Desde nuestro foco en la educación, los entornos de diálogo se constituyen en espacios fértiles para la pedagogización de conflictos ambientales.

Retomando a Palumbo (2020), el proceso constituyó un dispositivo pedagógico-epistémico cuyas formas y sentidos expresan posicionamientos en torno a relaciones de saber-poder. Esto cuenta especialmente en relación con operatorias epistémicas que la autora ha identificado en espacios de formación de movimientos populares: la *transmisión de conocimientos académicos*; la *recuperación*,

compartida y valoración de saberes populares y la co-producción. Entendemos el proceso de formación docente como entorno de diálogo general, desde el cual diseñamos y/o emergieron entornos específicos, en los que pretendimos que se compartieran y valoraran saberes procedentes de diversas fuentes a fin de promover la co-producción de saberes.

Metodología

La sistematización de la experiencia educativa

La sistematización de experiencias es una modalidad de producción de conocimiento de carácter participativo, que se apoya en la reconstrucción narrativa y la interpretación crítica de sus dimensiones y sentidos. Esto “corresponde con la naturaleza transdisciplinaria de sus objetos y métodos, siempre en búsquedas de movimientos instituyentes que permitan descolonizar las mentes, los cuerpos, las relaciones y las prácticas” (Barragán-Cordero y Torres-Carrillo, 2017, p. 80). Para la definición de los ejes de sistematización, reconstruimos la experiencia a partir de diferentes registros, principalmente de audio y fílmicos. Se indagó cuáles fueron las características del proceso de formación docente en ejercicio que promovieron la construcción de saber ambiental (que incluye justicia ambiental, cognitiva y descolonización) en el territorio en conflicto.

Esto nos condujo a enfocarnos en la reconstrucción y el análisis de lo que, desde la ECNAS, se suele denominar *salida de campo*. Este tercer taller, articulado con los dos anteriores y el posterior de balance y proyección, fue crucial en el proceso formativo debido a la riqueza de voces y actores participantes, así como en las dimensiones pedagógicas y epistémico-políticas que emergieron en la vivencia del territorio en conflicto. A partir de la interpretación crítica de la práctica reconstruida con base en los registros, seleccionamos momentos que consideramos claves. Los presentamos en este artículo en forma de “escenas”, por las que “mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar-Boña, 2002, p. 44). Si bien “presentan la limitación de no evidenciar las mutaciones o fluctuaciones que toda trama vincular y proceso grupal implican, nos permiten caracterizar un recorte particular de los mismos” (Dumrauf et al., 2009, p. 227)

Resultados y análisis

Pedagogías del conflicto ambiental: la entrada a un territorio en disputa en un proceso de formación docente

A continuación presentaremos cinco escenas:

Escuchar al territorio

A las 10:30 a. m. ya todo el grupo se encontraba reunido en una amplia ronda. Unas treinta personas conversaban junto a la huerta comunitaria, rodeada de un denso bosque de sauces, alisos y otras especies que crecían sobre terrenos rellenados e impactados por movimientos de tierra. Se dio comienzo a la actividad. Lautaro, uno de los integrantes del Observatorio de Humedales Delta, parte del grupo coordinador, pidió atención para comenzar y Germán y Pedro, integrantes de la cooperativa, compartieron unas palabras de bienvenida. Agradecieron la presencia del grupo de docentes y vecinas(os/es) participantes del taller, que se mantuvo en silencio, escuchando su relato con atención. Contaron que se trataba de un territorio de 360 hectáreas de humedales en conflicto hace ya diez años por la especulación inmobiliaria, donde vivían junqueras(os/es) y pescadoras(os/es). También que la cooperativa era actualmente una organización de resistencia más que de producción, en parte debido a que hacía dos años les habían quemado el galpón donde tenían las máquinas de trabajo para hacer cortinas de junco.

Al inicio de la *entrada al territorio* realizada en el tercer taller, los (las/les) integrantes de la CIE nos recibieron y fue su palabra la que abrió el encuentro. La historización del conflicto con base en sus vivencias, contadas

en primera persona, promovió una escucha atenta de docentes, vecinas(os/es) isleñas(os/es) y quienes coordinábamos el taller. Se evidencia la *recuperación, compartida y valoración de saberes populares*. Esta operatoria político-epistémica reconoce a los militantes de base de las organizaciones sociales como portadores de saberes anclados en el acto de vivir y hacer cotidiano (Palumbo, 2020).

En el marco de las pedagogías del conflicto ambiental (Canciani *et al.*, 2017; Iribarren *et al.*, 2021), es clave lo vivencial, interactuar con las personas que resistieron y sostienen con sus cuerpos el cuidado de la vida en el territorio. Desde el punto de vista pedagógico-didáctico esta construcción requiere corrimientos de roles tradicionales en los espacios educativos. Aquí la CIE y el entorno de diálogo construido invitaron a la comunidad escolar a aprender de quienes defienden y sostienen el cuidado de la vida. Implica, además, la percepción sensorial de la naturaleza y sumergirse en territorios epistémicos otros (Dumrauf *et al.*, 2019). Algunas(os/es) isleñas(os/es) participantes de este conflicto han manifestado que entienden el río como una entidad viviente (Astelarra, 2017; Iribarren *et al.*, 2020). Esta ontología relacional se contrapone a la cosificación de la naturaleza que promueve la colonialidad y puede conocerse con el ejercicio de la escucha de quienes así la viven.

La escucha es un elemento esencial en los entornos de diálogo. De acuerdo con Machado Aráoz (2012), “aprender a escuchar, nos parece la base indispensable de la actitud dialógica que demanda Paulo Freire y de la ecología de saberes que propone Boaventura” (Machado-Aráoz, 2012, p. 625). En esta escena en particular cobra relevancia la escucha por parte del grupo de docentes y vecinas(os/es). Esta escucha atenta fue abonándose en los encuentros previos, en los que nos preparamos para la entrada al territorio, compartiendo

lecturas, preguntas y debates. A la vez, la entendemos como un ensayo para “hablar después de escuchar, porque escuchar es también un modo de mirar, y un dispositivo para crear la comprensión como empatía” (Rivera Cusicanqui, 2018).

Del dolor y el “barro podrido” que dejó Colony Park a la recuperación del humedal-territorio

Se recuperó, después del relato isleño, una actividad previa a la salida: el análisis de un video del 2010 que muestra el conflicto ambiental en ese momento y en el que puede apreciarse la magnitud del daño ambiental. Las familias afectadas relatan cómo destruyeron sus casas en un contexto de humedales y arroyos completamente intervenidos con dragas y palas mecánicas. Germán, que aparece en el video, recuerda en nuestra ronda: “era todo barro podrido”. La actividad continuó recuperando preguntas previas: “¿cómo se imaginan que estará hoy el humedal/territorio? ¿Cómo estarán las (los/les) isleñas(os/es)? ¿La naturaleza y la comunidad isleña del Anguilas se habrán recuperado?”. Aquel momento de máxima destrucción, hacía tan solo diez años, se pudo contrastar con la recuperación que evidenciaba el bosque de sauces de más de 15 m de altura que los rodeaba, la impactante cobertura vegetal en la que la salida de campo/ entrada al territorio transcurrió y la resistencia visiblemente activa de la Cooperativa Isla Esperanza. Se interpretó el paisaje, las elevaciones artificiales en las que el grupo se encontraba conversando en esta isla intervenida y, nuevamente, Germán completó con relatos acerca de lo que había ocurrido. Contó con gran dolor cómo destruyeron su casa y le robaron todo mientras salió a pescar. Lo único que le dejaron fue a su perro, que quedó aullando en los alrededores. Lo subió al bote y se marchó. Marina, una de las jóvenes isleñas participante del grupo SIS recordó también la complicidad estatal en cuanto a la colaboración municipal y de fuerzas de seguridad nacionales con los empresarios.

Esta escena se inicia con la recuperación de una actividad que las (los/les) participantes debían realizar fuera de clase: ver un corto documental² de denuncia, realizado al inicio del conflicto. Esa actividad previa pretendió que las (los/les) participantes tuvieran una primera aproximación al conflicto y a la vez pudieran interpretar mejor el paisaje intervenido. Lo frondoso de la vegetación impacta por la buena recuperación pocos años después de que la tierra fuera arrasada como muestra el video. Aun así, las (los/les) participantes pudieron reconocer marcas de lo sucedido a través de elevaciones artificiales y otras transformaciones. La respuesta respecto a la recuperación de la naturaleza y la persistencia del daño ambiental no se dio con palabras, sino a través del reconocimiento y la vivencia en el lugar.

2 Malojillo films. 2010. Junqueros. Cooperativa Isla Esperanza, familias isleñas resisten al desalojo ilegal de Colony Park [video] <https://vimeo.com/12249068>.

El relato de Germán acerca del momento en el que regresó a su casa incendiada mientras estaba pescando, produjo escucha atenta y conmoción. Según Jara Holliday (2018), la experiencia implica “una vinculación física, emocional y también intelectual con el conjunto de elementos del entramado inmediato con el que me relaciono”. En este sentido, la vivencia de escuchar el relato de Germán podría constituirse en un lugar “vivo de creación y producción de saberes” (Jara Holliday, 2018, p. 52). Veremos en las siguientes escenas las reflexiones que luego de la salida realizó el grupo docente a partir de la experiencia y dan indicios de la co-producción de saber ambiental. Finalmente, la intervención de Marina visibilizó actores participantes del conflicto (instituciones estatales, fuerzas de seguridad y empresarios) y su rol funcional al extractivismo. Se puso en evidencia la complejidad del conflicto ambiental: las emociones vividas, las violencias sufridas, la destrucción del humedal-territorio y sus consecuencias, la actuación del poder político, las lógicas empresariales, y la ausencia de los organismos estatales encargados de regular lo ambiental. Estos elementos han sido conceptualizados en el campo de la ecología política, pero en lugar de llegar a las (los/les) participantes desde una operatoria epistémica de *transmisión de conocimientos académicos* (Palumbo, 2020) fueron aportados por diferentes personas con experiencias y saberes diversos participantes del entorno de diálogo.

Nosotros hacemos las islas

Al pasar junto a la casa de Artemio hacemos una parada en la caminata. Lautaro le pregunta:

—“Hay algo que discutimos los biólogos en algún momento, porque ustedes los isleños dicen que ustedes hacen la isla ¿cómo es esto?”.

Artemio le responde: —Nosotros plantamos unos palos ahí y después brotan y se junta el camalote, se junta todo y hay varias islas que están por acá que se han formado así.

Si vos querés venir a vivir acá tendrías que venir a cortar el pasto. Y tenés mugre, y todo lo que vos guadañas ¿qué haces? lo tirás acá y se hace tierra, entonces la isla va creciendo, hoy apilás una pilita acá, mañana allá, podás los árboles, madera que no te sirve la tirás ahí la dejás que se pudra, si no, no crece, si vos no hacés nada... Llegás acá, dormís, te levantas, te vas a trabajar al continente y llegás y siempre está igual, pero si vos venís y le ponés las ganas, la isla crece —explica Germán.

Esto es muy interesante para nosotros porque también ayudan a remediar todo el daño que hizo Colony —comenta Lautaro.

Sí, pero no vas a remediar mucho de lo que hizo Colony —replica Germán—, porque ya el daño está hecho. La mina [la jueza] el día que vino acá, dijo, bueno, el daño que hicieron —nos preguntó— ¿cómo lo podemos reparar? Si vos sos un tipo inteligente, no me podés decir eso: ¿cómo lo podemos reparar? ¿Qué pregunta es esa? Para mí, uno que ha vivido toda la vida en la isla, te cae mal esa pregunta. A lo mejor vos porque no lo entendés, pero yo sí lo entiendo. ¿Cómo puedo remediar el desastre que hizo? ¡No podés remediar nada!

Esta escena da cuenta de un momento de diálogo en el que uno (a/e) de las (los/les) coordinadorxs del curso, Lautaro, planteó una pregunta que, por un lado, puso en evidencia cierto debate “entre los biólogos” y, por otro, indagó explícitamente acerca de los conocimientos y prácticas de las (los/les) isleñas(os/es): “[...] dicen que ustedes hacen las

islas, ¿cómo es esto?”. Este diálogo abre dos elementos centrales: la existencia de debates en cuestiones científicas y la valoración de la voz, la experiencia y el conocimiento de quienes habitan el territorio. La intervención de Lautaro habilitó y revalidó desde su rol docente las de Artemio y Germán, quienes explicaron claramente de qué maneras las (los/les) isleñas(os/es): hacen “crecer” las islas. Sus palabras dieron cuenta de la amalgama de movimientos naturales y sociales que construyen este territorio particular y por ello producen un vínculo indisociable entre los modos de vida isleños y el cuidado de estos humedales (Iribarren *et al.*, 2020). En sus relatos y percepciones, las (los/les) junqueras(os/es): ligan su experiencia e identidad con la formación de las islas: “he visto crecer las islas”, “nací y me crié con el hunco toda la vida, toda la vida, si habré visto crecer las islas”, “si a las islas las hicimos nosotros”. Plantean que las islas son, en cierta medida, el resultado de su propio accionar cotidiano, asociado a sus cultivos, zanjeos, limpieza de áreas para el tendido de junco, acumulación de restos de poda, entre otras. Expresan que ellas(os/es) y sus antepasadas(os/es) fueron quienes hicieron las islas como son, con su propio esfuerzo; así tejen una correspondencia entre su condición de sujeto y la configuración del espacio isleño (Astelarra y Domínguez, 2015).

El diálogo en la escena continúa con una nueva intervención de Lautaro, que valora lo compartido al reconocer que “también ayudan a remediar todo el daño que hizo Colony”. Este daño está en el centro del litigio judicial. Germán recuerda cómo le molestó una pregunta de la jueza en una inspección al territorio y se percibe el abismo entre la mirada jurídica del conflicto y las vivencias isleñas en torno a él. En el plano jurídico existe el concepto de remediación ambiental, que implica un *lenguaje de valoración* (Martínez Alier, 2008) de la naturaleza cosificada por la ontología moderna. Desde el saber isleño, en cambio, existe un lenguaje de valoración con fuertes vínculos emocionales con la naturaleza; desde esta ontología relacional, incluso se expresa que hay isleñas(os/es): que al ser expulsadas(os/es) de la isla han muerto de tristeza. Germán, a través de su enojo y sus palabras, evidencia el choque con el discurso universalizante y descontextualizado del derecho ambiental, que no comprende el significado irreparable del daño realizado. Ni siquiera la pregunta tiene sentido para él, no hay remediación para lo irreparable: su dolor y las terribles alteraciones producidas al río y al humedal. Como refieren Giraldo y Toro: “Para las comunidades agrícolas, pescadoras, pastoras nómadas y cazadoras-recolectoras, pensar en un saber descontextualizado y desde ‘ningún lugar’ es imposible, pues su conocimiento no puede separarse de un entorno físico y un contexto social y cultural en todo caso situado” (2020, p. 92).

Este tipo de intercambios entre académicas(os/es) e isleñas(os/es) constituyen operatorias epistémicas de *coproducción*. Palumbo (2020) identifica este tipo de operatoria como marginal e inconclusa, más como un horizonte del ideario político de los movimientos que como una práctica consolidada. La escena da cuenta de un posicionamiento compartido entre isleñas(os/es) y académicas(os/

es) en torno a la producción del territorio a partir de sus prácticas y saberes: lo epistémico vendría a entretenerse con la creación de las islas mismas. El extractivismo desde sus marcos epistémicos depreda humedales y sus modos de vida para la acumulación capitalista con base en la producción de un territorio urbano insustentable. El diálogo de la escena daría cuenta de un proceso de coproducción epistémica que, sin dejar de reconocer el saber académico, recupera y valora saberes, prácticas y vivencias propias de quienes habitan el territorio. Coincidimos con Palumbo (2020) en que se trata de prácticas aún poco representadas. Partimos de estas pequeñas “islas epistémicas” para continuar pensando, caminando y navegando en territorios de co-producción de saber ambiental.

Caminando la reexistencia

Luego de pasar por la casa de Artemio, comenzó una larga caminata hasta el sector donde se encuentra el galpón que le incendiaron a la cooperativa. En fila, siguiendo el camino que se dibuja en la cima del terraplén que cerca a la isla e impide la llegada del flujo natural del agua, al ritmo de los pasos empezaron a brotar palabras, muchas palabras (de varias de las cuales no tenemos registro). En esa hilera, comenzaron a formarse grupitos que, en simultáneo, hablaban de muchas cosas de las que estaban experimentando: discusiones acerca de lo que se había compartido hasta el momento, interpretaciones del paisaje, reconocimientos de especies vegetales, sorpresas frente a lo cambiado del ambiente isleño por la acción de las máquinas hace casi diez años, dudas, diálogos, sabores (de malezas comestibles), reflexiones, sentipensares. De entre las más sonantes: *la pregunta por el cómo: ¿cómo*

hicieron para resistir la avanzada de Colony Park estas(os/es) isleñas(os/es) con los que recién estaban hablando?

La diversidad de preguntas, temas y prácticas que se abordaron en estos pequeños grupos evidencia la importancia de variar las dinámicas grupales para que afloren saberes de la mayor cantidad posible de participantes. La forma casi incrédula en que alguien preguntó cómo había sido posible resistir revela la percepción de una gran asimetría de fuerzas en el conflicto y se escuchó entre tantas otras inquietudes. Para esta pregunta no hay una respuesta acabada; las pobladoras(es) isleñas(eos/es) mencionaron su resistencia con los cuerpos en el territorio, haciendo frente a la violencia de las máquinas, los trabajadores contratados y la intimidación perpetrada por las fuerzas de seguridad. Una de las integrantes del OHD, que produjo trabajos académicos sobre el caso, realizó una historización del conflicto. Agregó detalles acerca de los argumentos jurídicos que ampararon al territorio; del rol de la CIE y otras organizaciones sociales, nacidas de luchas y conflictos previos; de la visibilización pública del conflicto y las respuestas político-gubernamentales que esto provocó (Astelarra, 2017). Rescatamos la circulación de estos saberes ambientales, que abonan a la construcción de epistemologías del Sur porque “tienen en común el hecho de ser conocimientos nacidos en luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (Santos, 2019, p. 307).

¿Qué nos cuenta Pachamama?

En el encuentro siguiente, de cierre y balance de los talleres, Kala, del grupo coordinador, a propósito de la experiencia de salida de campo/entrada al territorio en conflicto preguntó: “¿qué les contó Pachamama?”. Frente a esta pregunta, la

sorpreza del grupo se evidenció en un rotundo y momentáneo silencio. Luego de unos instantes, y ante la insistencia de Kala (que no había participado de la actividad), “Cuéntenme, ¿qué les dijo Pachamama?”, emergió un fértil momento de conceptualización. Algunas(os/es) participantes recuperaron cuestiones relacionadas con la dimensión sensorial de la experiencia. Recordaron que el terreno era mucho más seco de lo que suele ser en las islas, las plantas eran más “pinchudas”, la temperatura era mayor. Esto dio lugar a que las (los/les) participantes compartieran características del humedal, consecuencias ecológicas y sociales del daño generado, y permitió al grupo coordinador explicitar qué significaría remediar o repararlo desde una racionalidad económica o ambiental. Las vivencias en torno al dolor que aún evidenciaba Germán y otras(os/es) compañeras(os/es) de las familias desalojadas se conceptualizó como parte de lo irreparable.

Regina, una de las participantes, comentó luego que “era más parecido a la pampa que a la isla”, lo que permitió a Lautaro abordar el concepto de pampeanización del delta y la historia ambiental de la región. Esto abrió vínculos con otros conflictos ambientales del territorio, protagonizados por la forestoindustria y la ganadería. También posibilitó preguntas que fueron contestadas por Lihuen, uno de los participantes isleños no académicos del grupo coordinador, que explicó “qué es un endicamiento”.

Luego de este primer momento, que desplegó una gran cantidad de conceptualizaciones relacionadas a los contenidos de los talleres, Kala repreguntó acerca de qué rescataban de la salida y la reflexión viró a abordar aspectos pedagógico-didácticos. Victorina valoró el “estar parados en el lugar, dejar de que todo siga pasando por la razón”, Florinda rescató que “es la vivencia concreta y te hace caer bien [...] como que te cae la ficha, viste?”. Luego, al regresar sobre cuestiones vinculadas al ecosistema de humedal y los saberes isleños, Victorina retomó “me da la sensación de que esto no tiene que ver solo con lo científico, sino que entra esto de cómo se siente, o vivencias, pasa por otro lado”, y a partir de ello Marcial, parte del grupo coordinador, parafraseó a uno de los compañeros de la cooperativa y exclamó “¡Aquí todos somos el río!”, a lo cual se sumó el grupo con aplausos. Sobre el final de este momento, Vanina planteó que “algo en lo que estamos de acuerdo todes, todes, todes, hayamos venido cuando fuere en la primera sección [de islas] es que no queremos puentes para que pasen los vehículos. Y ese acuerdo no es que lo charlamos todos pero está implícito y desde mi punto de vista es una fuerza que es demasiado grande”.

El inicio de la escena muestra lo disruptivo y fértil que fue introducir en el entorno de diálogo del encuentro posterior a la *salida de campo/entrada al territorio* en conflicto la pregunta “¿Qué les contó Pachamama?”. No es frecuente en nuestra región que, en un espacio de formación docente, el grupo coordinador sostenga posiciones ontológicas relacionales (vinculadas a los pueblos originarios e identidades subalternizadas de Abya Yala). Nuestro grupo involucró cierta

polifonía, ya que Kala expresó a lo largo de los talleres una voz vinculada a sus raíces y experiencias con pueblos originarios y afrodescendientes en otros territorios en resistencia. El momento de silencio que acompañó a la pregunta y su resolución en una conceptualización con aportes de docentes coordinadoras(es) y participantes daría cuenta de un momento de *silencio locuaz* que posibilitó reflexiones colectivas. Esta intervención docente puso de manifiesto la posibilidad de relaciones otras, de escucha y consideración de la naturaleza como madre creadora. La polifonía continuó con la participación de Lihuen, parte del grupo coordinador, joven isleño con ancestros en el territorio. Desde ese lugar brindó explicaciones acerca de los endicamientos y sus consecuencias, que se complementaron con el saber disciplinar ecológico de Lautaro. Luego, cobra especial relevancia la recuperación de la dimensión vivencial de la experiencia (Jara Holliday, 2018), aspecto ya analizado en la Escena 3, con énfasis ahora en lo emocional, vivenciado en el dolor de Germán. También Victorina, una docente participante, rescató y valoró el aspecto vivencial de la salida y “dejar de que todo siga pasando por la razón” y su concepción del saber isleño que “no tiene solo que ver con lo científico”, sino que incluye “cómo se sienten” y “pasa por otro lado”.

En un segundo momento, luego de la repregunta que realizó Kala, se abrió al grupo la posibilidad de reflexionar sobre lo pedagógico-didáctico. La reflexión sobre la práctica es algo que forma parte fundamental de la actividad docente, y en este caso, se evidenció su fuerte carácter político. El aporte de las organizaciones socioterritoriales en los talleres para la pedagogización del conflicto ambiental de forma situada emergió en la recuperación que hizo Vanina de elementos que aglutinan las múltiples identidades isleñas y que han sido determinantes para el cuidado y la defensa del

territorio. Los puntos de acuerdo respecto a lo ambiental —como la necesidad de mantener la condición de insularidad— que comparte la mayoría de la población isleña constituyen saberes ambientales fundamentales. Han sido los “irrenunciables” que marcaron un límite al despojo y permitieron la continuidad de la vida isleña, humana y no humana, en el humedal. Como remarcó Vanina “es una fuerza demasiado grande”. Estos “irrenunciables” articularían las resistencias y darían sustento a la construcción del saber ambiental local.

Conclusiones

Discusión

Luego de la lectura interpretativa de las cinco escenas, recuperaremos la pregunta inicial de esta sistematización: ¿cuáles son las características de un proceso de formación docente en ejercicio que promoverían la construcción de saber ambiental (que incluye justicia ambiental, cognitiva y descolonización) en un territorio en conflicto? De esta manera, pretendemos continuar aportando a la construcción de pedagogías del conflicto ambiental en los territorios, una de las líneas que recientemente han identificado Corbetta y Sessano (2021) como prioritarias para implementar políticas públicas de educación ambiental en Argentina.

El dispositivo de formación implementado estuvo basado en una actitud de *escucha al territorio* y *vivencia/experiencia de este*, fundamental para promover la construcción de saber ambiental y participar de entornos de diálogo. Como grupo docente participante de la coordinación, rescatamos la intencionalidad pedagógica descolonizadora en términos ontológicos, que se expresa en frases como *¿qué les dijo Pachamama?*, la validación del saber isleño e instancias similares del proceso dialógico. Desde nuestras intervenciones,

intentamos deconstruir el pensamiento escolar basado en la ontología dualista de la modernidad eurocéntrica y permitir la apertura al pluriverso de *ontologías relacionales* que plantea la ontología política (Blaser, 2013; Escobar, 2018). Vemos clave trabajar en la visibilización y comprensión de saberes y prácticas otras, entretejiendo pedagogías descolonizadoras, el pensamiento ambiental latinoamericano, las epistemologías del Sur, los pensamientos de la tierra, el sentipensar, entre otras miradas que se proyectan desde comunidades y territorios en disputa.

Para lograr dar un sentido descolonizador a la *experiencia*, en el sentido que plantea Jara Holliday (2018), fue clave que la propuesta se basara en lo vivencial y pusiera en práctica operatorias epistémicas como la *recuperación, compartida y valoración de los saberes populares* y la *coproducción* (Palumbo, 2020). Rescatamos elementos descolonizadores en el hacer y decir del movimiento socioterritorial, a partir de su *participación*. Fue desde el movimiento socioterritorial que se hizo un llamado a la academia, a la escuela y a la comunidad, para involucrarse con el territorio y de esa forma abrir instancias de coproducción y de construcción de saber ambiental. Planificaron un recorrido por el territorio y decidieron previamente *qué querían contar*. Aportaron a la formación docente y comunitaria, en primer lugar, desde una implicación vivencial, con relatos en primera persona, no exentos de manifestaciones de sus emociones. Esto estuvo unido a los contenidos de ecología de humedales y ecología política que se pusieron a disposición de las (los/les) docentes en los talleres: contaron acerca de su modo de vida, el daño ambiental —incluyendo las consecuencias sociales y ecológicas, el marco normativo— y también ejemplificaron disputas con el discurso jurídico deshumanizante que pretende reparar lo que para la vivencia isleña es irreparable.

En nuestro caso, como académicas (os/es), ejercimos el rol de coordinación y aporte de saberes disciplinares, para promover un diálogo que tomó distancia de formas transmisivas. Identificamos elementos descolonizadores del proceso de formación docente en ejercicio, que contribuirían a la pedagogización de un conflicto ambiental y, más ampliamente, a las pedagogías del Sur (Coscarelli, 2019). En primer lugar, la articulación con una organización territorial en resistencia al extractivismo para la creación de entornos de diálogo de saberes, vivires y sentires en los que se comparten diversos lenguajes de valoración de la naturaleza y se identifican coincidencias y desacuerdos. Esto requiere la conformación de equipos de coordinación que incluyan integrantes de las organizaciones territoriales. En segundo lugar, en todos los entornos es necesaria una actitud permanente de respeto y consideración de todas las voces, en la medida en que deseen participar. A esta actitud de respeto, es necesario asociar la empatía y escucha atenta, y la posibilidad de que aparezca el silencio (*silencio locuaz*, en términos de Merçon *et al.*, 2014). Esta consideración implica, en la práctica pedagógico-didáctica, el diseño y la implementación de momentos de encuentro acordados con las organizaciones participantes; actividades pertinentes ideadas conjuntamente;

incorporación de tiempos propios, así como actividades acordes a los ritmos y prácticas propias de las poblaciones involucradas; consideración de diferentes dimensiones y escalas del conflicto, a fin de promover una lectura en contexto; y, en lo posible, identificación de “irrenunciables”, aquellos puntos que aúnan a distintos grupos involucrados en la defensa del territorio. De esta manera, intentamos construir saberes pedagógicos en lo ambiental “apelando a develar las ausencias de registro, comprensión y empoderamiento de sujetos y culturas excluidos de las normatividades centrales y, lejos de toda perspectiva fijista y esencialista, dar la palabra a tradiciones plurales, históricamente localizadas” (Coscarelli, 2019, p. 10).

A modo de cierre

A lo largo del artículo pretendimos presentar un análisis de un proceso de formación docente en ejercicio, en un contexto en el que resistencias ambientales hacen frente al extractivismo inmobiliario desde la propuesta de sostener sus modos de vida preexistentes. Sistematizamos algunas características que consideramos fundamentales para abordar pedagógicamente los conflictos ambientales desde perspectivas descolonizadoras. Dichas perspectivas, en construcción y deconstrucción permanentes, requieren de la elaboración de aportes teóricos basados en experiencias concretas, con fuerte anclaje territorial.

Desde nuestro lugar en la academia, esperamos aportar a la formación docente en educación ambiental, ahondando en prácticas de vinculación territorial, “entendiendo la complejidad de la tarea que sistematice, valide y jerarquice conocimientos pero que, a la vez, no se distancie de los requerimientos sociales” (Coscarelli, 2019, p. 10). Y animándonos a contribuir a la construcción de normativas “de

‘textura abierta’, flexibilidad en su accionar y alerta permanente con respecto a restricciones burocráticas y clausuras de sentido” (Coscarelli, 2019, p. 10).

Referencias

- Astelarra, S. (2017) *Disputas territoriales y ambientales por la reinención de “la isla”. El caso del conflicto “Colony Park” en la Primera Sección de islas del Delta del Paraná, Partido de Tigre* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires].
- Astelarra, S. y Domínguez, D. (2015). Los junqueros de las islas del delta del Paraná: Sujetos emergentes en un territorio amenazado. *Estudios Socioterritoriales*, 17, 129-162.
- Barragán Cordero, D. y Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El Búho.
- Blaser, M. (2013). Notes towards a political ontology of “environmental” conflicts. En L. Green, *Contested ecologies: Dialogues in the South on nature and knowledge* (13-27). HSRC Press (traducción al español, https://www.academia.edu/20037347/Reflexiones_sobre_la_Ontologia_Politica_de_los_Conflictos_Medioambientales)
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿“De nobis ipsis silemus”? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65.
- Canciani, M. L., Telías, A. y Sessano, P. (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental: Un abordaje en 12 lecciones*. Ediciones Novedades Educativas.
- Cano, A. (2012) La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2, 22-52.

- Cooperativa Isla Esperanza/Universidad Nacional de Luján. (2012). *Isla Esperanza. Trabajo, naturaleza y resistencia isleña*. UNLU.
- Corbetta, S. y Sessano, P. (2021). Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino. *Praxis & Saber*, 12(28).
- Coscarelli, R. (2019) Currículo y prácticas universitarias de vinculación curricular. *Trayectorias Universitarias*, 5(9), <https://doi.org/10.24215/24690090e010>.
- Dumrauf, A., Cordero, S., Cucalón Tirado, M. P., Guerrero Tamayo, K. y Garelli, F. (2019). Hacia nuevos territorios epistémicos: Aportes desde un camino de construcción pedagógica descolonizadora en Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. En B. Monteiro *et al.*, *Decolonialidade na Educação em Ciências*. Livraria da Física.
- Dumrauf, A., Cordero, S. y Mengascini, A. (2016). Experiencias educativas de los movimientos sociales: Contribuciones para la educación científica, ambiental y en salud desde una perspectiva emancipadora. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 16(2), 477-497.
- Dumrauf, A., Cordero, S., Mengascini, A. y Mordegli, C. (2009). La “cocina” de una investigación colaborativa: Escenarios, escenas y algunos ensayos. *Ciência & Educação*, 15, 221-244.
- Escobar, A. (2018) *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones Desde Abajo.
- Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur: Universidad Veracruzana.
- Guelman, A. y Palumbo, M. M. (Coord.) (2018). *Pedagogías descolonizadoras: Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Editorial El Colectivo, Clacso.
- Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K., Garelli, F. y Dumrauf, A. (En prensa) Entornos de diálogo y construcción de saber ambiental con movimientos socioterritoriales. *Temas de Educación*, 25(2).
- Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K. Garelli, F. y Dumrauf, A. (2021) *Pedagogías del conflicto ambiental: Aportes desde una experiencia participativa de formación docente en un territorio en disputa*. Praxis Educativa. En prensa.
- Jara Holliday, O. (2018) *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Leff, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En A. Argueta Villamar, E. Corona-M. y P. Hersch Martínez, *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 379-392), UNAM, CRIM, Universidad Iberoamericana.
- Leff, E. (2014) *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del Sur*. Vozes Editora.

- Machado Aráoz, H. (2012). *Naturaleza mineral: Una ecología política del colonialismo minero* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Catamarca].
- Martínez Alier, J. M. (2008). Conflictos ecológicos y lenguajes de valoración. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26, 24-34.
- Merçon, J., Camou, A., Núñez, C. y Escalona, M. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa más allá de lo que sabemos. *Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 38, 29-33.
- Merlinsky, G., Toledo López, V., Schmidt, M., Fernández Bouzo, S., Tobías, M., Langbehn, L., Pereira, P. y Capalbo, T. (2018). *Defender lo común: Qué podemos aprender de los conflictos ambientales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Observatorio de Humedales Delta (OHD). (s. f.) Home [Página de Facebook]. Facebook. <https://www.facebook.com/ObservatorioHumedalesDelta/><https://www.facebook.com/ObservatorioHumedalesDelta/>
- Palumbo, M. M. (2020). Operatorias epistémicas en talleres de formación política de movimientos populares en Argentina. *Entre-Diversidades*, 7(1), 276-305.
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Santos, B. De Sousa. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI.
- Santos, B. De Sousa. (2019). Introducción a las epistemologías del Sur. En M. P. Meneses, J. Arriscado Nunes, C. Lema Añón, A. Aguiló Bonet, N. Lino Gomes y B. de S. Santos: *Construyendo las epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas*, volumen 1. Clacso.

Forma de citar este artículo

Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K., Garelli, F. y Dumrauf, A. (2023). ¿Que nos cuenta Pachamama? Una experiencia de diálogo de saberes, vivires y formación docente descolonizadora en educación ambiental. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (53), 239-255. <https://doi.org/10.17227/ted.num53-14919>