



Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en Trabajo Social

AMBIENTE, UNA CUESTIÓN SOCIAL:

Estrategias de participación con jóvenes para su apropiación y conservación en Pampa de Achala

RISTA, CAMILA

RUIZ, FLORENCIA

SIACCA, AYELEN

Tutores:

Lic. Sabrina Bermúdez

Mgter. Andrea Milesi

Mgter. Silvia Gattino

Referente institucional:

Lic. Gustavo Peyroti

Córdoba 2017

“(...) Detrás de toda cultura está siempre el suelo, en el sentido de tener los pies en el suelo, a modo de un punto de apoyo espiritual (...). Él (suelo) simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. Es por eso que uno pertenece a una cultura y recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que está con una parte de su ser prendido al suelo. (...) no hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo (...). La cultura significa lo mismo que cultivo. Pero no sabemos qué cultivar. No sabemos dónde está la semilla (...) está en nosotros. La semilla está de este lado del mundo”.

Rodolfo Kusch, 2009.

Agradecimientos

Agradecemos, en primer lugar, a las instituciones que accedieron a recibirnos tan cálidamente para realizar nuestra práctica académica. A la Delegación Regional Centro de la Administración de Parques Nacionales y al IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero” Anexo La Ventana.

Queremos expresar nuestra especial gratitud a los y las jóvenes del IPEM N° 285, por compartir con nosotras una parte de su vida cotidiana, por su sinceridad que nos marcó el camino y por su participación activa que hizo posible la concretización y desarrollo de la propuesta.

Al Lic. Gustavo Peyroti, por su permanente acompañamiento, motivación y orientación que han sido fundamentales para nuestro trabajo en terreno.

A la Universidad Nacional de Córdoba, que nos ha permitido formarnos como futuras profesionales. A sus docentes que nos orientaron en el transcurso de la carrera y, especialmente, a quienes acompañaron la elaboración teórica y metodológica de esta tesina.

A *Sz Diseño Ilustrado* por su talento desplegado en el presente trabajo.

Y por último a nuestros padres, amigos/as y compañeros/as por motivarnos constantemente a alcanzar nuestros objetivos y anhelos.

Índice

Agradecimientos.....	5
Prólogo	9
Introducción	11
Capítulo 1: Ambiente y Territorio, convergencias y distancias conceptuales	15
1. La compleja relación entre naturaleza y cultura.....	15
2. Aproximación a una concepción holística de ambiente y territorio	17
3. El ambiente como cuestión social	19
4. Análisis de las legislaciones y políticas en torno al ambiente desde los ‘90.....	24
4.1. Contexto internacional: giro ecoterritorial en el modelo extractivista.....	24
4.2. Argentina: abordajes de la cuestión ambiental	28
4.3. Córdoba: políticas sociales y debates respecto a las leyes ambientales	31
Capítulo 2: Cuestiones identitarias y procesos de participación con jóvenes: Educación Rural y conservación del ambiente	37
1. La construcción de un nosotros en el territorio rural.....	37
2. ¿Por qué hablamos de juventudes?.....	39
3. Jóvenes en contextos rurales	43
4. Tensiones entorno a la Educación Rural	46
5. Participación de los y las jóvenes en la conservación del ambiente.....	50
Capítulo 3: Acerca del escenario de intervención, encuentros y luchas de actores.....	55
1. Administración de Parques Nacionales: un campo abierto para el Trabajo Social en estrategias de participación comunitaria.....	55
2. Aproximación al territorio de la Unidad de Conservación.....	61
2.1. Parque Nacional Quebrada del Condorito	62
2.2. Reserva Hídrica Provincial Pampa de Achala	63
2.3. Comunidad de Pampa de Achala	64
3. IPEN N° 285 “José Gabriel Brochero” anexo La Ventana: escenario de la experiencia.....	67
4. Los y las protagonistas: jóvenes de Pampa de Achala	75
Capítulo 4: La intervención con jóvenes en territorios de conservación	87
1. Definición del objeto de intervención	87
2. Desarrollo de las estrategias de intervención	91
2.1. Inserción.....	91

2.2. Diseño de la estrategia	94
2.2.1. Objetivos y actividades realizadas	96
2.3. Evaluación y cierre	123
2.3.1. Análisis del proceso de intervención	126
Reflexiones finales	131
Bibliografía.....	137
Anexos.....	145
Anexo 1: Proyecto “Somos esta Tierra”	145
Anexo 2: Revista “Los chicos de La Ventana”	151

Prólogo

La cuestión ambiental progresivamente viene instalándose en nuestro cotidiano. La mirada que nuestra sociedad construye sobre el ambiente resulta crucial para el tratamiento que hagamos del mismo. Si bien los discursos caminan en el sentido de reconocer la importancia de preservarlo, las prácticas aún están distantes de reflejar esa preocupación.

De allí el aporte significativo que constituye el presente trabajo: una experiencia que traduce en hechos, la necesidad reiteradamente declarada de actividades efectivas en pos de la preservación ambiental. Da cuenta de la labor realizada en una escuela de Pampa de Achala, involucrando estudiantes, docentes y personal del Parque Nacional Quebrada del Condorito.

El hecho de oficiar esta intervención de puente entre la institución escolar y los agentes de conservación del Parque, aporta un valor diferencial. Ello por ser la escuela un espacio privilegiado de transmisión de valores que impactan significativamente en la constitución identitaria de los jóvenes, siendo los mismos actores fundamentales para el desarrollo sustentable de la región. Al tiempo que, la vinculación con actividades en la Reserva Hídrica Provincial Pampa de Achala (que a fuerza de formar parte del paisaje no siempre es valorada en su correcta dimensión) propicia la posibilidad de apropiación diferencial del territorio por parte de los jóvenes involucrados.

A lo largo del trabajo se podrá observar la sutileza de la mirada que da cuenta de una perspectiva donde se aborda el tema ambiental desde una concepción holística, donde el sustrato material se conjuga con los actores teniendo presente el contexto social, cultural y político en que se encuentra inserta la cuestión.

Por otra parte, la intervención objeto de este trabajo incorpora al escenario de preocupaciones propias del Trabajo Social, una temática escasamente considerada -lo ambiental-, que paradójicamente, aunque esté presente en sus múltiples contextos de actuación, suele quedar eclipsada por otras cuestiones ya definidas como prioritarias por el imaginario profesional.

A lo señalado debe agregarse lo significativo de esta contribución, especialmente en un momento en que nuestra provincia de Córdoba se encuentra debatiendo la sanción de

una nueva ley de ordenamiento territorial, de la que va a depender la suerte de nuestro bosque nativo. Cuestión trascendental si consideramos la importancia del mismo para asegurar la provisión de agua, contener las inundaciones y los diversos servicios ambientales que ofrece el bosque a nuestras vidas.

Por lo expresado, esperamos que este trabajo sea inspirador de futuras intervenciones, en un dominio indispensable para nuestra existencia.

Andrea Milesi.

Introducción

Los tiempos que corren, la complejidad del tema seleccionado, el momento y el espacio de la intervención, instituyen una apuesta y un desafío. Desafío que se plasma en la particularidad de la situación y el poco desarrollo teórico y práctico de un abordaje holístico que considere los aspectos sociales, políticos y culturales vinculados al ambiente, ya que éste ha sido pensado históricamente sólo desde el ámbito de lo biológico.

El presente escrito da cuenta de esa apuesta, donde se pone en tensión la posibilidad de continuar pensando al ambiente y sus dimensiones como ámbito de “lo dado”, poner en cuestión si la naturaleza y la cultura son dominios diferenciados y en relación jerárquica.

Este posicionamiento se profundiza en su abordaje y análisis, a partir de un proceso de intervención que tuvo lugar en el IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero” anexo La Ventana, en el marco de un convenio con la Delegación Regional Centro¹ de la Administración de Parques Nacionales² en el Programa Comunidades y Pobladores de Áreas Protegidas. El territorio que enmarca la práctica es la Unidad de Conservación³ conformada por el Parque Nacional Quebrada del Condorito⁴ y la Reserva Hídrica Provincial Pampa de Achala⁵, donde se encuentra la institución educativa.

La motivación respecto a la temática, surge a partir de las prácticas desarrolladas en 2015, en la Cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV (Institución), desde la cual se abordó la problemática de las inundaciones en Sierras Chicas en una escuela primaria de la localidad de Mendiolaza. Sin dudas fue una propuesta académica novedosa en su tipo y en ese camino quisimos seguir profundizando.

Se considera al Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social como base para construir los objetivos del presente trabajo final de grado, ya que el mismo sostiene que *“el Trabajo Social tiene el gran potencial de proponer fundadamente temas relevantes de la realidad social para que sean abordadas en el campo de las Ciencias Sociales definidas con una perspectiva crítica y transformadora”* (Plan de Estudios de la

¹ En adelante DRC.

² En adelante APN.

³ En adelante UC.

⁴ En adelante PNQC.

⁵ En adelante RHPPA.

Carrera de Licenciatura en Trabajo Social, 2004, p. 6).

De esta forma, el objetivo general es construir un abordaje pre-profesional que recupere los fundamentos teóricos, prácticos y ético-políticos apprehendidos a lo largo de la carrera, mediante un análisis de la intervención realizada en el año 2016 en el IPEM N° 285 anexo La Ventana para generar una perspectiva crítica y transformadora sobre la problemática ambiental y la participación juvenil. Y como objetivos específicos:

- Contribuir epistemológicamente al campo de conocimiento del Trabajo Social, legitimando y posicionando a la cuestión ambiental como área de intervención.
- Recuperar soportes teóricos y conceptuales que permitan la fundamentación y el posicionamiento ético y político.
- Aportar nuevas formas de abordar metodológicamente la temática elegida en contextos educativos.
- Valorar el proceso de intervención y expresar los nuevos desafíos que se generaron a partir de la experiencia.

En el primer capítulo, se esbozan los principales lineamientos teóricos y referenciales sobre el ambiente y el territorio para el abordaje fundamentado de la práctica, considerando también un análisis del contexto histórico-político que enmarca la misma.

En el segundo capítulo, se plantean las cuestiones identitarias en el territorio rural, las características de la educación y de las juventudes en estos contextos, resaltando el derecho a la participación juvenil en la conservación del ambiente.

En el tercer capítulo, se hace referencia a una descripción de los actores y el escenario donde se sitúa la intervención, es decir, de las instituciones y de los sujetos que participan en la experiencia, así como un análisis de las relaciones y tensiones que se tejen entre los mismos.

En el cuarto capítulo, se expresa la construcción de las estrategias de intervención llevadas a cabo. A partir de la definición del objeto, se expresan los objetivos y líneas de acción para abordarlo. Se desarrollan también las actividades que se realizaron.

El trabajo cierra con un análisis del proceso de intervención por un lado, y por otro, con reflexiones finales en torno a la apropiación de los conceptos y paradigmas que se

desarrollan a lo largo del escrito, como así también a aportes y desafíos en relación a la política pública y futuras intervenciones en el escenario.

Se pone a disposición en el anexo, las elaboraciones colectivas del proyecto “Somos esta Tierra” y la Revista “Los chicos de La Ventana”, esta última ha sido modificada para preservar la identidad de los autores.

Consideramos relevante que, desde el Trabajo Social, se pueda profundizar en este campo problemático desde una posición ético-política ya que el ambiente está atravesado por una importante dimensión social, la cual precisa de una actuación profesional específica, situada y pensada en marcos teórico-conceptuales para su lectura.

1. La compleja relación entre naturaleza y cultura

Históricamente se han considerado dos grandes bloques de conocimiento que parecen y se han comprendido como totalmente distintos entre sí, por un lado, la naturaleza y por otro lado, la cultura. Sin embargo, la proliferación de problemas ambientales cada vez más y más complejos, hicieron que estos campos comiencen a relacionarse, a llevar un mayor entrecruzamiento de las producciones teóricas en las Ciencias Naturales y Sociales y por consiguiente, a abordajes integrales en las prácticas para el tratamiento de esos problemas.

“Toda visión sobre la naturaleza presupone una construcción cultural” (Milesi, 2013; p. 5). La autora introduce un tema controversial en tanto que existe una relación intrínseca entre las nociones de Naturaleza y Cultura. Con respecto a las construcciones culturales particulares, se debe considerar que éstas son *“vividas, pensadas y sentidas, como generalizadas y comunes”* (Milesi, 2013; p. 5), lo que hace reflexionar acerca de lo relativo de esas concepciones, ya que es a partir de ellas que es posible recuperar la importancia de los significados y representaciones, otorgándoles un papel relevante a las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en que se encuentran los distintos actores sociales. Estas condiciones serán relevantes para la lectura que realizan los sujetos del ambiente y las prácticas cotidianas que en él se emprenden.

Zeballos de Sisto (1992; p. 144) señala que históricamente se imponía la idea de que *“le corresponde al hombre, ordenar, usar y gozar del entorno natural y sus recursos”* (en Milesi, 2013; p. 6). Es decir, utilizar el medio natural para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana, haciendo un uso racional de los recursos naturales para no generar un deterioro de la naturaleza. A partir de esto, es interesante pensar la relación entre naturaleza y ecología, entendiendo a esta última como parafrasea Milesi (2013) a Ernst Haeckel (1869), como aquella que *“estudia los distintos organismos en su ‘oikos’, casa, hábitat, ambiente”* (p. 2). La ecología *“trata de explicar los diferentes mecanismos de adaptación morfológica, fisiológica y etológica del organismo objeto de estudio, a las condiciones y posibilidades de supervivencia que le ofrece su entorno o medio”* (Tréllez Solís, 2004; p. 15). Su objeto central de estudio son las relaciones en general, es decir, las interacciones que se dan entre los organismos vivientes entre sí y con el medio en el cual vive y

desarrolla su actividad.

Por otra parte, el antropocentrismo parte de la premisa de que la naturaleza es una entidad externa, *“un objeto, un recurso destinado a satisfacer las necesidades humanas, susceptibles de apropiación, modificación, control, transformación, en fin, cualquier actividad que decida imponerle la razón humana”* (Milesi, 2013; p. 7). La naturaleza, para esta perspectiva tiene la única función pasiva de dependencia y sometimiento total al hombre en su accionar, mirada que se asocia a la concepción propia del sistema capitalista, donde el beneficio económico ocupa el primer lugar, a costa de una explotación sin medida de la naturaleza.

Sin embargo, James Lovelock (1992; p. 93), se refiere a la naturaleza como activa, desplazando la mirada pasiva sobre ella, considerada *“una suerte de organismo viviente con capacidad de reacción frente a distintos estímulos, entre otros el comportamiento de la especie humana”* (en Milesi, 2013; p. 9), un espacio que cuenta con condiciones y dimensiones propias y múltiples, que no podrían ser quebrantadas sin tener en consideración las consecuencias de estos comportamientos.

Tanto la naturaleza como la cultura son parte de algo más amplio, donde se relacionan permanente y recíprocamente, lo que denominamos como ambiente. El ser humano deja de poseer un valor diferenciado y superior frente a los demás componentes de ese ambiente. Son las representaciones sociales que construyen los distintos miembros de la sociedad respecto a su entorno, lo que le da sentido y está íntimamente relacionado con la forma en que viven el ambiente. En acuerdo con Milesi y Azzinnari (2012), entendemos a las representaciones sociales como

Procesos de abstracción a partir de los cuales la vida social se torna inteligible, constituyen una elaboración social particular que tiene la propiedad y la capacidad de condensar significados, experiencias e historias compartidas, pasado y futuro se encuentran traducidos en expresiones verbalizadas que nos permiten establecer un punto específico de comunicación (p. 5).

En los problemas ambientales que existen en la actualidad, se puede observar cómo los colectivos sociales interpretan al ambiente en sus significados y llevan a cabo luchas

que dan cuenta de un proceso histórico de una apropiación cultural del mismo. Las representaciones sociales conformadas en torno a esta cuestión, demuestran que no es posible abordar a los conflictos de la naturaleza aisladamente de los conflictos de la sociedad.

2. Aproximación a una concepción holística de ambiente y territorio

En los últimos tiempos, los problemas ambientales han tomado mayor significación por parte de la ciudadanía, como producto del mismo desarrollo humano, es decir de la forma de producir y consumir el territorio. La deforestación, la desertificación, las inundaciones, las luchas por el territorio, la limitación de las políticas públicas, suponen una serie de problemáticas de carácter ambiental que se articulan manifestando un trasfondo que nada tiene que ver con hechos aislados.

El ambiente como concepto ha evolucionado a la par de esa complejidad y continúa en proceso de construcción, tanto desde el punto de vista de su comprensión como de su contenido. Tréllez Solís (2004) sostiene que hay que tener en cuenta que la palabra ambiente contiene ambigüedades: una estática y limitante, refiriéndose a lo material y tangible, “al entorno”, y otra, más dinámica y amplia, “*evidenciable por sus manifestaciones y efectos sobre la calidad de la vida*” (p. 15), que tiene en cuenta al ser humano y lo hace parte en las interacciones sociedad-naturaleza.

Por otro lado, Leff (2006) define al ambiente como “*una visión de las relaciones complejas y sinérgicas generada por la articulación de procesos de orden físico, biológico, termodinámico, económico, político y cultural*” (p. 5). El ambiente es un espacio socialmente construido, resultado constante de un proceso natural y cultural que, por lo tanto, es diverso y se constituye como portador de significantes y significados, donde el conflicto y el poder son elementos sustanciales del mismo que lo re-configuran.

En esta línea de pensamiento, Mançano Fernandes (2008), hace referencia a que es posible comprender el concepto de territorio desde la noción de espacio social, contenido dentro del espacio geográfico: “*creado originalmente por la naturaleza y transformado continuamente por las relaciones sociales*” (p. 2). Como producto de estas relaciones, el

territorio tiene como dimensión inherente al conflicto, ya que éste está asociado a las relaciones de poder y de control social.

Barrientos, Benavides y Serrano (2005) refieren al territorio, como un “*proceso de construcción de lazos entre una colectividad y un espacio social, en el que comparten dinámicas sociales y un universo de significación*” (p. 5).

Quienes introducen la apropiación como parte del territorio son, por un lado, Giménez (2000), quien, tomando a Raffestin, define al territorio como “*un espacio apropiado y valorizado, simbólica e instrumentalmente por los grupos humanos*” (p. 21). Y por otro lado, Haesbaert (2004) que se refiere a él como un espacio material y simbólico, donde se juega el poder en términos de prácticas de apropiación en tanto propiedad/ usufructo, y como construcción de identidad; el territorio habla de un espacio cargado de significados y atravesado por luchas que lo constituyen en un recurso o bien.

Entonces, consideramos al territorio, como un espacio tanto simbólico, donde se construyen vínculos entre los que lo habitan, quienes a su vez lo valorizan, lo cargan de significados y sentidos y le imprimen prácticas de apropiación como constitución de su identidad. Y también como material, como lugar geográfico que da cuenta de un bien o recurso que es transformado permanentemente por las relaciones sociales que allí se producen.

Es por esto, que los territorios son comprendidos, por algunas posturas, como aquellos que deben priorizar y maximizar el crecimiento económico a partir de políticas que obedecen a una lógica de rentabilidad, naturalizando las formas de despojo y dominación de la naturaleza y de las comunidades que allí habitan (ven al territorio como valor económico). Y por otras líneas de pensamiento, como aquellos en donde se debe defender un *posicionamiento vinculante* de políticas públicas que busquen la justicia ambiental, los derechos humanos y la soberanía de esas mismas comunidades (Lampis, 2016). En estas posturas se ve a los territorios como valor público, como espacios donde la capacidad de los mercados competitivos se ven limitados y donde pregona la necesidad de proteger un espacio común, como lo es el ambiente y sus valores de conservación en esos territorios, con la participación activa y real de las poblaciones.

Para el Trabajo Social, son relevantes los aportes de la Antropología Ambiental (para algunos autores, concepto variante particular dentro de la Antropología Ecológica: Montoya, 1993; Durand, 2002), que pone el énfasis en situaciones de crisis ambiental, tanto por el mal manejo de los recursos, por las disputas de territorios o por las formas de apropiación del ambiente por los colectivos sociales, etc. Toma al ambiente y al territorio, no como esferas aisladas, sino desde una mirada holística, la cual abarca “*procesos migratorios y de supervivencia, como así también las transformaciones ambientales, económicas y sociales; los impactos en las actividades productivas y organizacionales; los aspectos psicológicos y las representaciones sociales, etc.*” (Milesi, 2013, p. 3).

3. El ambiente como cuestión social

Al hacer referencia al ambiente desde una concepción holística y desde la perspectiva de la justicia ambiental propuesta por Lacabana, Carballo y Bressano (2014), es necesario dejar de pensar al mismo como sólo un factor natural, como una condición dada y externa al ser humano, para considerarlo como un espacio determinado social y culturalmente. Es por ello que para el abordaje de los problemas ambientales, interesa hacer mención a la justicia no solo en su relación de importancia en términos del derecho “*que toda comunidad tiene de acceder y disfrutar de un ambiente saludable*” (p. 115), sino también hacer referencia a que el problema reside en aquellas condiciones que permiten la distribución desigual de los riesgos ambientales a nivel mundial como local.

La crisis ambiental, entendida como aquella que “*se ha generado por la forma en que el ser humano (...) se ha relacionado con el ambiente*” (Martínez Castillo, 2010; p. 107) y en su relación con la sociedad en general, en términos de apropiación, producción, explotación y consumo, es considerada como parte de la cuestión social.

Fernández Soto (2004) toma a la cuestión social en relación al conflicto, esta noción expresa la incapacidad a nivel estructural de garantizar mecanismos de cohesión y vinculación entre sus miembros por parte de la sociedad capitalista. Las respuestas a las manifestaciones de la cuestión social, implican que se disputen cosmovisiones de la realidad y modos de intervenir en ella a partir de la convergencia de relaciones contrapuestas o antagónicas. Así, la cuestión social, se interpreta y se concreta a través de

problemas sociales específicos, “*cuya definición expresa una construcción social donde se impone una cosmovisión dominante de interpretar, resolver y organizar la sociedad*” (p. 99).

Se trata de una crisis generada por un estilo de vida de derroche, superproducción para pocos y relaciones sociales injustas para las mayorías. Constituyen “*problemas que son concebidos como externalidades del sistema capitalista (...) debido a que los produce la economía pero no tiene los conceptos, ni los instrumentos para comprenderlos, ni para solucionarlos*” (Leff, 2001; p. 1).

La sociedad establece determinados vínculos y relaciones mutuas entre sus miembros, dentro y por medio de las cuales, éstos ejercen una acción transformadora de la naturaleza, llevando a cabo la producción. De esta forma, la crisis ambiental es un problema que implica una transformación de la naturaleza con eje en los intereses privados, un crecimiento continuo e ilimitado basado en una economía desregularizada de libre mercado que explota a los ecosistemas y a los seres humanos como parte de éstos, poniendo en riesgo la reproducción de la vida y todo aquello que depende del ambiente.

Para hablar de justicia ambiental, es necesario comprender las condiciones históricas, sociales, culturales y simbólicas que se trazan en la injusta distribución de los daños que causan los problemas ambientales. Existen dos grandes paradigmas de desarrollo que explican en gran medida esas condiciones.

El llamado modelo de desarrollo dominante, da prioridad a una economía insustentable e injusta socialmente, de modo que, a partir de enfoques mercado-céntricos, políticas neoliberales, un sector privado desregularizado, conllevan a un deterioro ambiental que aumenta la crisis ecológica. La globalización neoliberal estimula la desigualdad entre países y sectores ricos y pobres. Tortosa (2008, s/p) hace referencia a que el desarrollo dominante, está basado en una idea de “*eficiencia que trata de maximizar los resultados, reducir costes y conseguir la acumulación incesante de capital*” (en Martínez Castillo, R.; 2010; p. 10). Así es que no toma en cuenta las necesidades locales para hacer frente a los problemas sociales: pone su mayor énfasis en maximizar la producción y el consumo en pos de favorecer intereses económicos externos, en detrimento de las responsabilidades socio-ambientales locales. Este paradigma vincula a la idea de progreso la atribución al ser humano como protagonista, la mirada antropocéntrica, donde el hombre

está por fuera de la naturaleza, ésta debe ser manipulada y dominada.

Foladori (2005) describe tres paradigmas que interpretan y conciben diferentes formas de relacionarse con la naturaleza y con los seres humanos entre sí. Estos paradigmas responden a intereses económicos de determinadas clases y sectores sociales, los cuales proponen diferentes formas de enfrentar la crisis ambiental.

En este modelo de desarrollo dominante, es posible reconocer dos de esos paradigmas: Por un lado, se encuentra el Ecocentrista. Un paradigma que concibe a la sociedad como consumidora. Sin importar la clase social, todas las personas “*son consumidoras de productos, usufructúan espacios naturales y se relacionan de manera inmediata con el medio ambiente*” (Foladori, 2005; p. 43). Para superar la crisis ambiental, debe cambiar la actitud individual de las personas. Considera que la naturaleza se autorregula, y es la sociedad la que corrompe ese equilibrio. Es una posición ingenua y voluntarista y no explica las contradicciones sociales.

El paradigma Tecnocentrista, hace referencia a que la causa de los problemas ambientales es la utilización de tecnologías y procesos contaminantes. Considera que es posible cambiarlas por tecnologías limpias y energías sustentables. Es el paradigma hegemónico, ya que es defendido por los organismos internacionales y apoya la producción capitalista, no modificando la explotación y agotamiento de los recursos naturales.

Estas dos posturas se pueden relacionar con el enfoque dominante de desarrollo, ya que mantiene una relación tradicional entre sociedad y naturaleza. Considerando esta última como un recurso, un capital más a ser apropiado y acumulado preferentemente por determinadas organizaciones de poder dentro de una economía clásica. El desarrollo sustentable se confunde con crecimiento económico, como condición que traerá bienestar, calidad de vida y resolverá los problemas sociales y ambientales.

La crisis ambiental, el agotamiento de la naturaleza y la contaminación, se consideran como un costo inevitable o externalidades del progreso. Los problemas son interpretados bajo una postura tecnocrática y pretendidamente neutral, que ve la solución en medidas correctivas, tecnologías limpias y legislaciones que establezcan ciertas prohibiciones y límites a los impactos ambientales, tales como los niveles óptimos de contaminación y principios de compensación (Gomez y Martínez, s.f.).

En contraposición al modelo de desarrollo dominante, surgen otros que se pueden

asociar a la cosmovisión latinoamericana conocida como Buen Vivir. Para Acostas y Gudynas (2011) entre las características de este paradigma, se encuentra el énfasis en la relevancia de los saberes indígenas incluyendo una atención prioritaria a la naturaleza, apostando a concepciones de relacionalidad antes que de una dualidad naturaleza/sociedad. Es un concepto en construcción permanente y se insiste en su multidimensionalidad, sobre todo en la dimensión del territorio, tanto en sus aspectos biofísicos como en los culturales que lo particularizan en su contexto. Lejos de una economía pensada en los límites de las relaciones mercantiles, este paradigma busca que se desarrollen relaciones dinámicas y constructivas entre el mercado, la sociedad y el Estado.

De esta forma, apunta a responder a viejos problemas como la erradicación de la pobreza y de la desigualdad, junto a otros problemas más contemporáneos como la pérdida de biodiversidad o el cambio climático global. En suma, que las “*libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan*” (Acostas y Gudynas, 2011; p. 108), para lograr paralela y complementariamente aquello que cada uno, la sociedad, los territorios, diversas identidades colectivas, consideren como *objetivo de vida deseable*, sin propiciar la dominación de unos sobre otros.

Junto con este modelo de Buen Vivir, se puede asociar el tercer paradigma para hacer frente a la crisis ambiental: el Humanista o clasista. Considera que “*el comportamiento de la sociedad con la naturaleza externa depende del tipo de relaciones que se establecen al interior de la propia sociedad humana*” (Foladori, 2005; p. 44). No hay intereses comunes, hay intereses encontrados, que se contradicen y es allí donde se explica el comportamiento con la naturaleza. De esta forma, se adjudican responsabilidades en relación a las distintas clases: los más poderosos, quienes son dueños de grandes empresas que utilizan recursos en desmedida, son los más responsables de los problemas ambientales. Esta postura reconoce que la principal causa de la crisis ambiental está en las relaciones sociales capitalistas, establece estrategias de reivindicación apoyándose en los movimientos sociales.

Según Gomez y Martíne (s.f.), anima en imperativos éticos y políticos, a un cambio en los valores sociales y en las opciones que posibiliten el desarrollo de comunidades sustentables. Expone los riesgos de confundir desarrollo con crecimiento económico, ya que su origen en la razón instrumental ha sido la matriz de la pobreza, la crisis ambiental y

la desigualdad social creciente. Respecto a las relaciones entre el hombre y su medio, cuestiona el uso del capital sobre la naturaleza, visualizándola en términos de territorio, como lugar para vivir en el marco un proyecto cultural comunitario.

Se proponen el desarrollo de prácticas educativas ambientales donde se recuperen y revaloricen los saberes locales; se promueva la construcción de representaciones colectivas que transformen las relaciones humanas. Se entiende a la conservación como una forma de preservar y potenciar los recursos propios en beneficio de los pobladores nativos, de manera de generar mayor equidad en el acceso y distribución de los bienes ambientales y culturales.

Los pilares de este enfoque están en la democracia, la autogestión y la participación social. En ese marco se promueve el desarrollo de una economía biorregional, que pueda ser gestionada por la comunidad en procesos solidarios y de cooperación. Al respecto, invita a articular la innovación técnico-científica con tecnologías tradicionales acorde a las características sociales, económicas y ecológicas, así como, fomentar el uso de ecotecnologías: energías renovables, alternativas, reciclado, agroforestería, agricultura de bajo insumo, etc.

En consideración de lo expuesto, este trabajo se posiciona desde el modelo del Buen Vivir en su relación con el paradigma Humanista. Es a partir de esto, que se toma la perspectiva de Leff (2006), refiriéndose a la politización de la ecología. Donde los conflictos ambientales se extienden desde los valores de la naturaleza a valores de índole política y cultural, los cuales “*desbordan el campo de la economía política, incluso de una economía política de los recursos naturales y servicios ambientales*” (p. 23) para plantearse en términos antagónicos. Esta perspectiva da cuenta de que la distribución ecológica designa “*las asimetrías o desigualdades sociales, espaciales, temporales en el uso que hacen los humanos de los recursos y servicios ambientales*” (p. 23) así como también, las desigualdades en los efectos de los problemas ambientales.

En resumen, la Ecología Política es una perspectiva que permite construir identidad en las sociedades frente al abordaje complejo de los problemas ambientales para un futuro sustentable. El autor señala que la

Ecología Política implica desbrozar el terreno, dislocar las montañas conceptuales y movilizar el arado discursivo que conforman su suelo original para construir las

bases seminales que den identidad y soporte a este nuevo territorio; para pensarlo en su emergencia y en su trascendencia en la configuración de la complejidad ambiental de nuestro tiempo y en la construcción de un futuro sustentable (Leff, 2006; p. 21).

Frente a un ambiente que involucra diferentes procesos, se encuentran las diversas modalidades de apropiación cultural de éste por los colectivos sociales. De esta manera, se desafía a considerar al ambiente como un sistema complejo, que surge de la interacción entre naturaleza y cultura. Donde las distintas concepciones y cosmovisiones de desarrollo son determinantes en la génesis y resolución de los conflictos ambientales. Para nada son neutrales, sino que implican un posicionamiento político respecto al reconocimiento y ejercicio (o no) de los derechos sociales en torno al territorio.

4. Análisis de las legislaciones y políticas entorno al ambiente desde los '90

En los apartados anteriores se argumentó respecto a que la crisis ambiental es una manifestación más de la cuestión social. La relación hegemónica e irracional con el ambiente genera una situación de tensión en la cohesión social, ya que trae aparejada la destrucción de las bases de sustentabilidad ecológica, y generan un círculo perverso de degradación, desigualdad y pobreza en los sujetos.

El Estado procura mantener el consenso y perpetuar su hegemonía a través de su intervención en la cuestión social. De este modo pone en marcha políticas públicas y legislaciones, que apuntan a esconder, mitigar o transformar estas tensiones en el entramado social (según cuál sea su posicionamiento político e ideológico). Danani (2009) afirma que las políticas sociales son un conjunto de intervenciones estatales, en distintos ámbitos de acción, que inciden directa e indirectamente en la relación fundamental: capital-trabajo y que apuntan al mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos. Se puede decir que las políticas públicas entorno al ambiente, expresan posición del Estado de tomar para sí la responsabilidad de la cuestión ambiental.

4.1. Contexto internacional: giro ecoterritorial en el modelo extractivista.

En lo que concierne al plano internacional, durante los últimos años del siglo XX,

ha ido aumentando la expansión de planes referidos a la extracción, control y exportación de bienes naturales. En América Latina, se produjo el paso del Consenso de Washington al Consenso de los Commodities, “*basado en la exportación de bienes primarios a gran escala*” (Svampa, 2012; p. 16). Este consenso apunta al “*ingreso de un nuevo orden económico y político, sostenido por el boom de los precios internacionales de las materias primas y los bienes de consumo, demandados cada vez más por los países centrales y las potencias emergentes*” (Svampa, 2012; p. 16). Por lo que se produjo un cambio en el escenario económico, dándose un giro importante a un nuevo marco de la división del trabajo territorial y global, en donde América Latina aparece exportando naturaleza una vez más.

A su vez, desde la perspectiva de acumulación, este nuevo Consenso de Commodities “*conlleva la profundización de una dinámica (...) de despojo de tierras, recursos y territorios, al tiempo que genera nuevas formas de dependencia y dominación*” (Svampa, 2012; p. 17). Por lo que se considera a este proceso como un “*estilo de desarrollo extractivista*”, el cual debe ser entendido como “*aquel patrón de acumulación basado en la sobreexplotación de recursos naturales, en gran parte, no renovables, así como en la expansión de las fronteras hacia territorios antes considerados como ‘improductivos’*” (Svampa, 2012; p. 17). Este modelo de desposesión nos lleva a pensar en el impacto que tiene sobre las poblaciones y los derechos que, aún constitucionalmente reconocidos son violados continuamente.

Podría decirse que una de las consecuencias de este modelo extractivista son los conflictos ambientales que han llevado a la movilización, organización y participación de la ciudadanía respecto a la lucha por defender su territorio. Respecto a esto podría entenderse como conflictos socioambientales “*a aquellos ligados al acceso y control de los recursos naturales y el territorio, que suponen, por parte de los actores enfrentados, intereses y valores divergentes en torno de los mismos, en un contexto de gran asimetría de poder*” (Svampa, 2012; p. 19).

En América Latina, estas luchas socioambientales fueron iniciando las bases de lo denominado como giroecoterritorial, que es “*la emergencia de un lenguaje común que da cuenta del cruce innovador entre la matriz indígena comunitaria, la defensa del territorio y el discurso ambientalista*” (Svampa, 2012; p. 22). Comprendiendo esto, se trata de

entender la construcción de un lenguaje común de la acción colectiva, que ayudan no solo a la interpretación y revalorización de diferentes formas sino también a una subjetividad conjunta.

En el marco de este giroecoterritorial, uno de los tópicos al cual hace referencia es a los bienes naturales entendiéndolos en relación con la noción de territorio o territorialidad. Indudablemente, la denominación se refiere a “*aquellos bienes que garantizan y sostienen las formas de vida en un territorio determinado*” (Svampa, 2012; p. 23). Por lo que se trata de construir un tipo de territorialidad pensado en un lenguaje que ayude a defender y proteger lo común de toda la población, es decir, este común hace referencia a la opción de elegir el lugar donde desarrollar la vida cotidiana. Es necesario observar que el proceso de construcción de la territorialidad se produce en un espacio complejo, en el cual se entretujan lógicas de acción y racionalidades portadoras de valoraciones diferentes.

Finalmente podríamos decir que tanto los derechos humanos, como los derechos de la naturaleza en relación con el paradigma del Buen Vivir, señalan una democratización en las decisiones de los pueblos, de poder hacer frente a los proyectos que afectan sus condiciones de vida y que compromete a las futuras generaciones. Por lo que es necesario apostar y generar espacios de discusión participativas como así también democráticas para poder enfrentar la explotación continua de los recursos naturales.

Un antecedente jurídico no menor en este plano internacional, es el de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, realizado en Estocolmo en 1972. En esta conferencia se pone en el centro la cuestión ambiental, logrando resultados favorables, en donde tradicionalmente dominaba un discurso basado “*en la idea de ‘al mundo natural hay que transformarlo’*” (Milesi, 2013; p.7), pero comenzó a manifestarse más actualmente, al menos discursivamente, “*la idea de ‘al mundo natural hay que conservarlo’*” (Milesi, 2013; p.7). En este plano, la naturaleza fue dejando su condición inagotable para orientarse y concretarse como un bien limitado.

Complejos acontecimientos se generaron a partir de la relación mutua entre el ser humano y el ambiente, como por ejemplo, la contaminación ambiental, el uso irracional del agua, la pérdida de la biodiversidad, el crecimiento poblacional, las alteraciones climáticas, entre muchas otras. Estos problemas comenzaron a aparecer en el plano público y es cuando surge un nuevo discurso basado en la preservación, es decir, en el cuidado,

protección y defensa del ambiente.

Otros antecedentes, son los tratados internacionales que poseen rangos constitucionales y que han sido de gran aporte para la construcción, preservación y uso racional del ambiente, como el Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” (de 1988, Ratificado por Ley Nacional 24.658), en el cual, el Artículo 11° establece que *“Toda persona tiene derecho a vivir en un medio ambiente sano y a contar con servicios públicos básicos. Los Estados parte promoverán la protección, preservación y mejoramiento del medio ambiente”*. De este modo, los Estados parte de las Naciones Unidas (entre ellos Argentina), han adquirido obligaciones dirigidas al reconocimiento de un ambiente sano, ubicado dentro de los derechos humanos de tercera generación.

Por otro lado, encontramos el Tratado sobre Diversidad Biológica (de 1993, ratificado por la Ley Nacional 24.375), donde el Artículo 8°, inciso f. establece que (cada Estado Parte) *“Rehabilitará y restaurará ecosistemas degradados y promoverá la recuperación de especies amenazadas, entre otras cosas mediante la elaboración y la aplicación de planes u otras estrategias de ordenación (...)”*, este tratado representó un paso importante hacia la conservación de la diversidad biológica, como así también el uso sostenible de aquellos elementos que la componen y el reparto justo y equitativo de los beneficios que derivan del ambiente.

La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sustentable de Johannesburgo realizada en 2002, reafirmó los principios de desarrollo sustentable enunciados en la conferencia de Río en 1992, al igual que su programa de acción. En el Foro Global de la Sociedad Civil realizado en esa misma conferencia, se estableció el *“Tratado sobre Educación Ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global”* (Tréllez Solís, 2004; p. 20), el cual fue constituido con el objetivo de generar conciencia en la sociedad sobre valores actitudes y comportamientos que logren un equilibrio ecológico, a partir de metodologías y principios políticos en el ámbito educativo. Entre los años 1995 a 2003 se realizaron cuatro Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental logrando que el tema se mantuviera en las agendas gubernamentales con importantes aportes.

Uno de los antecedentes internacionales más reciente, fue la firma del Acuerdo de París en diciembre de 2015, destinado a sustituir el protocolo de Kioto esencial para la

lucha contra el cambio climático: “*se trata de un acuerdo realista y balanceado ante la diversidad de intereses de las naciones que lo adoptaron*” (Guzmán, 2016; p. 43).

El financiamiento se constituye como clave para el logro de los objetivos de este acuerdo y de la implementación de medidas de mitigación y adaptación frente al cambio climático. Uno de los diversos mecanismos financieros que actúan bajo este acuerdo es el del Fondo Verde del Clima (FVC). El cual comenzó a actuar a fines del año 2015.

Si bien la necesidad es grande en la región, este financiamiento es distribuido en Latinoamérica desigualmente y, particularmente Argentina, se ubica como el noveno receptor. En nuestro país, el 45% de los fondos se destinan a la adaptación, un 30% a los bosques y un 23% a la mitigación.

4.2. Argentina: abordajes de la cuestión ambiental.

En los años ‘70, se impone la llamada Revolución Verde en el país, la cual se basa en un “paquete tecnológico” que suplanta aquellas prácticas y saberes campesinos “*asentadas sobre ecosistemas heterogéneos de manejo difícil y necesariamente ‘personalizado’*” (Gamboa, 2011, p. 3), por un modelo de mecanización que se apoya en la producción de territorios planos y homogéneos, mediante el empleo de monocultivos mutados genéticamente que, de la mano de fertilizantes químicos, hacen perder la fertilidad de los suelos y permiten la entrada de empresas transnacionales.

Los años ‘90 en Argentina no fueron ajenos al Consenso de los Commodities desarrollado en América Latina, sino que se consolidó un modelo Neoliberal acorde a los paradigmas ecocentrista y tecnocentrista antes abordados. Este modelo extractivista de mano de actores multinacionales, impulsó la extensión de la frontera agropecuaria hasta zonas antes consideradas infértiles, por medio de este paquete tecnológico. La expansión del agronegocio multinacional sobre los bienes naturales tuvo en cuenta estrategias políticas y legales, y logró su mayor expresión “*en territorios donde la institucionalidad en materia ambiental es débil, está desactualizada o puede manipularse en beneficio del capitalismo concentrado*” (Silvetti, Soto y Cáceres Cabrol, 2013; s/p).

Estos procesos trajeron aparejados múltiples conflictos en los territorios como los desalojos a pobladores campesinos y/o pauperización (al limitarse los recursos naturales

para su supervivencia), pérdida en la diversidad y calidad de los alimentos, desmonte del bosque nativo con la consecuente desertificación del suelo e inundaciones, contaminación por el uso de agroquímicos y fumigaciones cerca de zonas habitadas. Al respecto, *“la Red Agroforestal Chaco Argentina (REDAF, 2010) señala que hay 600 mil campesinos y cinco millones de hectáreas en el norte y centro del país actualmente involucradas en conflictos territoriales y ambientales”* (Silvetti et al., 2013; s/p).

Por otro lado, el modelo extractivista también impulsó la minería a cielo abierto, fuertemente denunciada por la contaminación creciente de aguas y napas subterráneas.

En este contexto, hubo una presencia creciente de movimientos sociales que se pueden ubicar dentro del antes mencionado giroecoterritorial, puesto que se consolidaron en base a la lucha y defensa del ambiente y del territorio.

En medio de disputas entre sectores sociales con cosmovisiones de desarrollo en conflicto, hubo avances al menos en el plano jurídico. En 1994, la protección del ambiente logró el más alto nivel normativo al consagrarse en el Artículo 41 de la Constitución Nacional:

Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo.

Este artículo habilitó a la Nación a dictar normas de Presupuestos Mínimos⁶ de protección del ambiente que rigen en todo el territorio nacional. Estas se complementan a nivel provincial con leyes locales reglamentarias que responden a particularidades, pero éstas nunca pueden ser menos exigentes que las bases nacionales (Juliá, 2016).

La Legislación Ambiental de la República Argentina (2015) señala una serie de leyes que fueron aprobadas entre 2002 y 2003: Ley General del Ambiente N° 25.675/02; Ley de PM de Protección para la Gestión Ambiental de Aguas N° 25.688/02; Ley de PM de Protección para el Acceso a la Información Pública Ambiental N° 25.831/03, Ley de PM para la Protección Ambiental de los Bosques Nativos N° 26.331 y su Decreto reglamentario. Y otras como la Ley de PM de Protección para la Gestión de Residuos Especiales N° 25.612/02; Ley de Presupuestos Mínimos de Protección para la Gestión de

⁶ En adelante PM.

PCB`s N° 25.670/02.

Entre las más relevantes mencionamos, la Ley General del Ambiente N° 25.675, la cual en su primer artículo *“establece los presupuestos mínimos para el logro de una gestión sustentable y adecuada del ambiente, como así también la preservación y protección de la diversidad biológica y la implementación del desarrollo sustentable”* (Ley N° 25.675, 2002). En líneas generales su importancia mayor radica en que establece los objetivos que orientarán la política ambiental nacional y establece cuáles serán los instrumentos para el logro de los mismos (Juliá, 2016).

El Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA) es el organismo definido por la ley para articular e instrumentar el Sistema Federal Ambiental. Además, es la instancia establecida *“para concertar las políticas ambientales (...) y acordar las formas de ejecución (...) en los distintos niveles de gobierno y en los distintos ámbitos”* (Juliá, 2016; p. 34).

La Ley General del Ambiente entiende al ordenamiento ambiental del territorio como un proceso, caracterizado por la necesaria participación ciudadana y de todos los sectores económicos, sociales, políticos y culturales. Para cumplir dichas condiciones, se debe prever la creación de mecanismos y el fortalecimiento de los ya existentes, permitiendo a su vez una mirada multidisciplinaria de la realidad local (Hughes, Obreque y Paura, 2012; p. 2).

Por otro lado, cabe destacar la Ley de PM de Protección Ambiental de los Bosques Nativos N° 26.331 sancionada en noviembre de 2007. Dicha ley responde a los problemas de deforestación que se venían gestando desde los ‘90. Sin embargo, aún deja vacíos en torno a la competencia en materia ambiental, ya que ésta es limitada en cuanto a las autoridades nacionales y corresponde a las provincias diseñar y aplicar efectivamente las políticas de protección del ambiente, entre las que se encuentra el ordenamiento territorial. Es por esto que *“la Ley de Bosques no diseña una estrategia de conservación que se aplique directamente en el terreno, sino que manda a las provincias adoptar las medidas oportunas bajo una serie de pautas”* (Martín, 2016, p.141).

El Ministerio de Ambiente y de Desarrollo Sustentable es el órgano encargado de diseñar, planificar y ejecutar políticas que tengan impacto ambiental, teniendo a su cargo tres áreas:

- Política Ambiental, Cambio Climático y Desarrollo Sustentable. Donde se encuentran cuatro subáreas: Cambio Climático, Desarrollo Sustentable, que incluye la Educación Ambiental entre sus líneas de acción, Ordenamiento territorial y bosques y Biodiversidad y recursos hídricos.

- Control y Monitoreo Ambiental. Se considera como una herramienta importante la información acerca del estado del aire, agua y suelo para determinar cuáles serán las acciones que se deben realizar para prevenir la contaminación.

- Coordinación interjurisdiccional. Donde se reconoce a la participación ciudadana como clave para la protección del ambiente. Es por ello que incluye a los pueblos originarios en sus líneas de acción y fomenta el desarrollo colectivo de actividades como el funcionamiento del Consejo Federal de Medio Ambiente y el Consejo Federal de Legisladores de Medio Ambiente.

De esta forma queda establecido en las políticas públicas, que no sólo existe una dimensión natural del ambiente, sino que también la participación de la sociedad es considerada una parte fundamental para la preservación del mismo.

Cabe preguntarse sobre el ejercicio real de estos derechos y obligaciones. Un dato no menor, es que a pesar de la sanción de estas leyes, el avance de la frontera agropecuaria no dejó de expandirse. Esta situación implica una contradicción inherente en el gobierno, entre las políticas ambientales que impulsa y la adopción de medidas de crecimiento económico en base al modelo extractivista, de industrialización de recursos naturales (Silvetti et al., 2013).

4.3. Córdoba: políticas sociales y debates respecto a las leyes ambientales.

Nuestra provincia no ha sido ajena a los procesos descriptos en el plano internacional y nacional. Existen aproximadamente 100 conflictos por la tierra tan solo en el norte cordobés. Como estrategia colectiva de resistencia y de defensa de sus derechos, las comunidades se han organizado en el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC). Nuestra provincia también ha sido sede de luchas como la de las madres de B° Ituzaingó en contra de las fumigaciones con agrotóxicos. Otro hito importante fue la resistencia de la Asamblea de Malvinas Lucha por la Vida, en contra de la instalación en Malvinas Argentinas de la fábrica procesadora de semillas de la empresa multinacional Monsanto.

Como cuna de la agroindustrialización, principalmente en base al cultivo de soja, el desmonte del bosque nativo en Córdoba es el ejemplo más contundente en el territorio nacional e internacional, puesto que tiene una de las tasas de deforestación más altas del mundo.

La vegetación más afectada fue la del Bosque Chaqueño, sobre todo en las llanuras del norte cordobés a causa del avance de la frontera agropecuaria, allí se perdieron 985.000 ha de bosques. La Comisión de Ordenamiento Territorial del Bosque Nativo⁷ afirma que, de esta forma, “los bosques pasaron, de cubrir el 44,1% del territorio provincial, a ocupar sólo el 7,7%” (Silveti *et al.*, 2013; p. 10). En la actualidad, sostienen que sólo queda el 4% de las 12.000.000 ha originales de bosque que poseía la provincia de Córdoba, como se muestra en la *Figura 1*. Por otro lado, el mismo estudio afirma que la siembra intensiva ocasionó que el 35% de los suelos estén desertificados, es decir, perdidos para cualquier tipo de actividad productiva.



Figura 1

Posteriormente a largos años de sequía y a luchas al respecto por parte de organizaciones de las Sierras Chicas como la Mesa de Agua, azotarían las inundaciones de febrero de 2015, poniendo en evidencia otra de las caras del desmonte y el avance de proyectos urbanísticos en zonas de cuencas o inundables. Actualmente se desarrolla un proceso de organización de la ciudadanía muy interesante en defensa del territorio, y que persigue dentro de sus objetivos la consolidación de un Corredor de las Sierras Chicas, propuesta que acompaña la Administración de Parques Nacionales. El establecimiento de nuevas áreas naturales es una estrategia que permite preservar ecosistemas de alto valor de conservación, poniendo límites legales al avance de la frontera agropecuaria y de proyectos urbanísticos.

Respecto al plano normativo nuestra provincia fue una de las primeras en

⁷ En adelante COTBN.

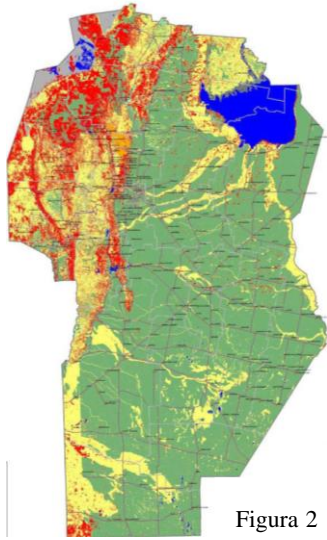
adelantarse a la Nación en materia de legislaciones ambientales. En 1985, se sanciona la Ley N° 7343 de Principios Rectores para la preservación, conservación, defensa y mejoramiento del Ambiente, y posteriormente, basándose en esta norma, otras provincias dictaron sus leyes (Juliá, 2016).

Este derecho también se establece en la Constitución Provincial en el Artículo 11, donde el Estado Provincial protege el medio ambiente, preserva los recursos naturales ordenando su uso y explotación, y resguarda el equilibrio del sistema ecológico, sin discriminación de individuos o regiones.

La sanción de la Ley Nacional de Presupuestos Mínimos de Bosques Nativos, generó la posibilidad de desarrollar un proceso participativo en torno al ordenamiento territorial, la defensa del bosque nativo y de las poblaciones que dependen más directamente de él para su supervivencia. La importancia de los bosques radica en los bienes y los servicios ecosistémicos que brinda su cobertura arbórea (Universidad Nacional de Córdoba, 2016). Los bienes son todos aquellos que el ser humano puede utilizar de forma directa como la madera, alimentos, etc. Los servicios ecosistémicos, por su parte, son todos aquellos beneficios que recibimos por mantener el bosque de forma directa o indirecta: como la protección de los suelos, la polinización, los reservorios de agua y muchos otros. Desproteger a los bosques trae aparejado consecuencias catastróficas como el aumento de temperatura media, las inundaciones, enfermedades, etc., que afectan directamente a las poblaciones humanas.

Así fue como en 2008, para garantizar la participación social exigida por la Ley Nacional, se conformó la COTBN, integrada por miembros de sectores gubernamentales y de la sociedad civil (Silvetti *et al.*, 2013).

Finalmente se aprobó en agosto de 2010 la Ley N° 9814, llamada Ley de Bosques Nativos. Esto se dio con demoras, dos años después de lo que estaba previsto en la Ley de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental. Se establece el Ordenamiento territorial, el cual delimita diferentes áreas del mapa con colores de acuerdo al nivel de protección y utilización que tiene ese espacio. De color verde (Categoría de Conservación III) están pintados aquellos territorios donde se permite la producción intensiva; de color amarillo (Categoría de Conservación II) aquellos de mediano valor de conservación y que se puede recuperar el bosque. Es decir, que se puede producir pero sin deteriorar los suelos; y de



color rojo (Categoría de Conservación I), son aquellos sectores donde está prohibida toda actividad productiva que degrade los bosques. Actualmente, como se muestra en la *Figura 2*, el sector rojo ocupa 1.863.743 ha., el sector amarillo es de 3.936.715 ha. y el sector verde ocupa 9.696.945 ha. del territorio provincial (Secretaría de Ambiente, 2010).

Los principios y normativas de esta ley tuvieron una distancia significativa respecto al proyecto de ley presentado de manera participativa por la COTBN, principalmente con la denominación de *bosque nativo*. Mientras que en la ley aprobada por la legislatura no aparece, en la presentada por la COTBN, las comunidades indígenas y campesinas forman parte de estos ecosistemas, ya que es importante su participación en la conservación del mismo (Proyecto de Ley de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos de la Provincia de Córdoba, 2010).

Silveti *et al.* (2013), afirman que esta ley “*expresa una alianza de poder consolidada históricamente entre los sectores hegemónicos del poder local y del poder político, quienes usan y construyen el marco institucional del Estado en su propio beneficio, sin importar los costos ambientales y sociales de tal modelo*” (p. 18). Se beneficia a los sectores más concentrados del capital, en detrimento de los derechos y demandas de los sectores más vulnerabilizados.

Numerosos actores gubernamentales y de la sociedad civil denunciaron que la ley no se adecua a los presupuestos mínimos fijados por la ley nacional. Este tema fue debatido por diversos actores, entre los que se encontraban las universidades de la provincia, proceso por el cual la Universidad Nacional de Río Cuarto “*solicitó a la Corte Suprema de Justicia de la Nación que se declare la inconstitucionalidad de la ley provincial aprobada...*” (Silveti *et al.*, 2013; p. 13) pero nunca hubo una respuesta al respecto.

Actualmente, la Ley de Bosques Nativos de la provincia se encuentra nuevamente en proceso de discusión ya que es obligatoria la actualización del ordenamiento territorial luego de 5 años. Contradiendo los principios de participación ciudadana, el Ejecutivo provincial sólo junto a empresarios del agro, pretenden que la Legislatura apruebe un proyecto de ley que establece una reducción de las áreas protegidas modificando el mapa

donde pasaría a amarillo, las zonas de color rojo, lo que permitiría la introducción de pasturas exóticas y de grandes cantidades de ganado. Y, por otro lado, establece la posibilidad de avanzar con el desmonte selectivo con químicos (que afectaría a unas dos millones de hectáreas). Es decir, una abrupta reducción de la protección que hoy rige en la provincia (Universidad Nacional de Córdoba, 2016).

En este marco, la aprobación de este proyecto traería consecuencias graves en la población, por el hecho de que muchos campesinos y pequeños productores familiares que habitan esos territorios, se verían obligados a abandonarlos y a migrar a las ciudades.

Estudiantes, organizaciones y la sociedad en general, se han visto en desacuerdo con la modificación, ya que este proyecto de ley no contempla la posibilidad de discusión participativa. En los últimos meses, se hizo presente un descontento social que se percibe en las manifestaciones públicas en defensa del bosque nativo.

Lo expuesto anteriormente nos hace plantear bajo la inminente contradicción que supone defender un desarrollo sustentable en la retórica, pero bajo políticas y legislaciones, determinar como prácticas sustentables a aquellas que generan lo contrario. Bajo este contexto político, sin duda el rol de las organizaciones de la sociedad civil tiene un papel central en la lucha por la defensa de los derechos territoriales y ambientales.

En torno a la política ambiental en Córdoba, es el Ministerio de Agua, Ambiente y Servicios Públicos el encargado de planificar, gestionar y llevarla a cabo. Cuenta con una serie de secretarías a cargo: Secretaría de Ambiente y Cambio Climático, la cual incluye tres direcciones generales (de Conservación de la Biodiversidad y Recursos Naturales, de Instrumentos y Políticas de Gestión Ambiental y la de Mitigación y Adaptación al Cambio Climático), Secretaría de Servicios Públicos, Secretaría de Transporte, Secretaría de Recursos Hídricos, Secretaría de Desarrollo Energético y Dirección del Plan Provincial de Manejo del Fuego (Secretaría de Ambiente, 2017).

Cabe destacar que, dentro de la Dirección de Conservación de la Biodiversidad y Recursos Naturales, se llevan a cabo los siguientes programas:

- Programa “Trueque de Leña por Conservación”: que tiene por objetivo conservar el bosque nativo de la RHPPA a través de brindar leña a la población que allí habita. La leña se distribuye desde lo que denominan como “centros de

distribución”, que en general son escuelas, a donde las familias la retiran. Los guardaparques provinciales son los encargados de brindar el servicio.

- Programa “Puesta en valor de las áreas naturales protegidas”: que tiene por objetivo revalorizar a las áreas naturales a partir de la recuperación de instalaciones e infraestructuras que se encuentran en las distintas áreas. Se basa en la capacitación sobre distintas temáticas ambientales. Entre las acciones que lleva a cabo, hace referencia a la disposición de un guardaparque permanente en las reservas para regular las actividades que allí se realizan.

La Dirección del Plan de Manejo del Fuego constituye otra estrategia en materia ambiental para establecer un plan que busque prevenir y actuar frente a incendios rurales. También tiene como función coordinar con Bomberos Voluntarios para brindar capacitaciones y realizar campañas anuales sobre la prevención de incendios.

Crespo Guerrero y Peyroti (2016) hacen referencia a que la situación de las políticas en materia ambiental en la provincia de Córdoba, a pesar de los avances en materia de leyes, en la práctica es una situación contradictoria. Existen importantes vacíos legales que generan libre interpretación acerca de aquellas actividades que se permiten hacer o no en las áreas protegidas y que no establecen su conservación real. Los autores hacen referencia a que, si bien *“el acto democrático de elaborar leyes, es un paso necesario para la protección y conservación de áreas protegidas, la gestión pública (...) es una condición fundamental para dar respuestas concretas y efectivas a las demandas y problemáticas relacionadas al manejo de áreas protegidas”* (p. 56).

1. La construcción de un nosotros en el territorio rural

Retomamos el concepto de territorio, como la posibilidad de comprender la identidad de un lugar, que da cuenta de una apropiación existente entre las personas y sus entornos. Las personas que se relacionan con determinado espacio, manifiestan ciertas acciones para con éste, que lo constituyen como territorio. Giménez (2000) hace referencia a la apropiación instrumental/funcional como la explotación económica y a las relaciones políticas que se imprimen en un territorio. Pero no se limita a esto, también es un espacio de sedimentación simbólica/cultural, donde se asientan y construyen identidades individuales y colectivas.

Es interesante analizar cómo el territorio en su relación con las personas, proporciona una sensación de “seguridad”, ya que éstas lo identifican como algo propio, manifestando una afiliación con el lugar, que lo convierten en un territorio de pertenencia. Así, por el contrario aquello que es lo externo y lo ajeno a ese territorio será visto como lo inseguro (Barrientos *et al.* 2005). La apropiación es entendida como un *“mecanismo básico del desarrollo humano, por el que la persona se ‘apropia’ de la experiencia generalizada del ser humano, lo que se concreta en los significados de la ‘realidad’”* (Vidal Moranta y Pol Urrutia, 2005; p. 282). Es en este mecanismo que la persona se concibe a sí misma por medio de sus propias acciones en un contexto determinado social, cultural e históricamente, transformando el espacio y dejando en él marcas cargadas de simbolismo.

Es a través de la apropiación que se desarrollan aspectos de la identidad, entendiéndola como un conjunto de relaciones y representaciones de los actores, concibiendo la misma en tanto construcción histórico-social (Acevedo, 2011).

Tomamos el aporte de Restrepo (2007), el cual entiende a la identidad en su abordaje relacional, como *“prácticas de diferenciación y marcación de un ‘nosotros’ con respecto a unos ‘otros’”* (p. 25). Es decir, una contraposición entre el orden de la interioridad, pertenencia o apropiación (nosotros) y el orden de la exterioridad o exclusión (otros). La identidad y la diferencia son procesos que se constituyen mutuamente.

En consonancia, Acevedo (2011) desarrolla el concepto de identidad colectiva que implica *“al menos la elaboración compartida de un horizonte histórico común”* (p. 8) a diferencia de los otros. Compartir una identidad supone trascender a cada uno de los sujetos

y transformar las identidades individuales. Este es un espacio de reconocimiento colectivo, que se logra mediante la coherencia, cohesión y continuidad de los actores sociales.

Romero (1992) aporta que las identidades se constituyen mediante un proceso doble de culturalización. Por un lado, las condiciones objetivas: experiencias vividas como producto de las posiciones ocupadas en el espacio social. Y por otro, las condiciones subjetivas: la incorporación de mensajes, que refieren a identidades atribuidas por parte de distintos actores. Entre ellos, el Estado y los sectores dominantes de la sociedad, que con su coerción u omisión pueden conferir identidades prejuiciosas o estigmatizantes. Los grupos receptores desarrollan un proceso de captación, selección y resignificación de estas identidades conferidas, hasta absorberlas de manera particular.

En el territorio rural un sujeto identitario son las comunidades campesinas. Gamboa (2009) toma a Bartra (2006) para problematizar que es difícil comprender a este colectivo como constitutivo del concepto “clase”, abordando su especificidad histórica y estructural. Esto sucede porque los campesinos tienen una base económica compleja y heterogénea, que se diferencia de la burguesía y del proletariado, surgidos en la clásica relación capitalista.

El campesino puede relacionarse con el sistema de distintas maneras: *“pequeño agricultor íntegramente mercantil, agricultor parcialmente mercantil y parcialmente autoconsumitivo, asalariado tiempo parcial con producción de autoabasto, entre muchos otros”* (Gamboa; 2009, p. 7). Es decir, que son comunidades con producciones agrícolas a pequeña escala, que pueden estar destinadas al autoconsumo y/o a la venta, así como acompañar estas prácticas con el trabajo asalariado.

Shejtman (1980, p. 1) nos acerca una definición de campesino que conjuga esta heterogeneidad: *“es aquel sector de la actividad agropecuaria nacional donde el proceso productivo es desarrollado por unidades de tipo familiar con el objeto de asegurar, ciclo a ciclo la reproducción de sus condiciones de vida y de trabajo”* (en Gamboa; 2009; p. 3).

Creemos que esta definición nos permite describir a las familias del territorio rural como verdaderas unidades productivas y reproductivas. Jelin (1986) las denomina como pequeñas empresas familiares, estas son las encargadas en última instancia de la reproducción del grupo, presentan una división de trabajo entre los miembros de la unidad doméstica que responde a parámetros de autoridad y poder e incluye distintos géneros y generaciones. Aquí, el lugar de trabajo no se encuentra diferenciado del propio hábitat y las

tareas domésticas y las de economía de intercambio no tienen límites precisos.

Es por eso que en la estructuración de la vida campesina, es relevante su constitución como entidades colectivas: familias, comunidades, sectores productivos, asociaciones o redes. De esa pertenencia colectiva nace su identidad e interés social. Sus modos de reproducir su existencia y de expresar resistencias son tan diversos como su relación económica con el sistema (Gamboa; 2009).

Aurand, Iacovino y Bonatti (2014) abordan procesos que intervienen en la configuración de las relaciones sociales en la ruralidad. Entienden por descampesinización, el proceso por el cual se pierden los rasgos o características campesinas. Este proceso puede darse en dos sentidos, el descendiente cuando el sujeto pierde su independencia laboral, es decir se convierte en un asalariado rural (como peón o empleado del sector) o urbano (que implica migración y abandono parcial o total de la tarea rural). Y ascendente, cuando se capitaliza, convirtiéndose en un empresario rural.

Los autores retoman a Azcuzy Ameghino (2004) afirmando que las legislaciones capitalistas impulsan la descomposición del campesinado, y que *“esto es acompañado por otras consecuencias, como el éxodo rural y el despoblamiento del campo, la concentración de la tierra y la producción en pocas manos, y el incremento de la pobreza rural”* (Aurand et al., 2014; p. 8). No obstante, es en este contexto de disputas desiguales, que se vuelve relevante las estrategias de resistencia del campesinado, en pos de reivindicar el derecho a permanecer en el territorio de pertenencia, así como de afirmar su identidad como productor familiar campesino, desatándose procesos de campesinización, cuando los asalariados rurales o semiproletarios adquieren tierras y ganado para la propia producción.

Es menester señalar que las identidades son una y muchas a la vez, puesto que se construyen en un espacio social atravesado por diferentes líneas: género, nacionalidad, generación, profesión, ideología, entre otras (Romero, 1992). En los próximos apartados desarrollaremos cómo se constituye la identidad en los y las jóvenes de las comunidades campesinas.

2. ¿Por qué hablamos de juventudes?

La juventud es un campo extensamente abordado por las Ciencias Sociales, se puede decir que es un término polisémico y de múltiples dimensiones, ya que encontramos

distintos significados según el contexto históricos y los autores que lo nombran (Acevedo, Andrada, Arévalo y López, 2013).

Una de las variables históricas acerca de qué es ser joven, ha sido la edad, como un condicionamiento meramente biológico que alude a cambios fisiológicos y de comportamiento, en términos de Barrientos *et al.* (2005) conocido como “*moratoria vital*”. Si bien la edad funciona como una referencia fundamental y determinante, diversos autores, entre ellos Reguillo Cruz (2000; p. 7), advierten que ésta “*asume valencias distintas no sólo en las diferentes sociedades, sino en el interior de una misma sociedad al establecer diferencias principalmente en función de los lugares sociales que los jóvenes ocupan en la sociedad*” (Acevedo *et al.*, 2013; p. 2).

La edad no es la única forma de identificar a las juventudes, existen además, pautas culturales y normativas sociales que la transforman en un momento vital “*atribuyéndole comportamientos, actitudes y roles respecto a los cuales la sociedad tiene ciertas expectativas*” (Barrientos *et al.*, 2005; p. 14). Aparece la *moratoria social* como aquella tolerancia que la sociedad le atribuye a las juventudes: “*la juventud termina cuando estos asumen responsabilidades centradas en formar el propio hogar tener hijos vivir del propio hogar*” (Méndez Padilla y Pérez, 2007; p.1).

En contraposición, Acevedo *et al.* (2013) retoman perspectivas como la de Feixa Carles (1997), quien entiende que los sujetos están atravesados por el género, la clase, la generación y el territorio, siendo éstos parámetros que les imprimen heterogeneidad y conllevan distintas formas de “ser joven”. En consonancia, hay quienes miran la juventud como un estilo de vida, determinado por los consumos culturales, las condiciones de vida y los vínculos sociales. Así para Alvarado (2009, p. 87) ser joven es la “*simbolización cultural con variaciones en el tiempo, que trasciende la ubicación psico-evolutiva en un determinado rango de edades*” (en Acevedo *et al.*, 2013; p. 2).

No obstante, la edad es una variable cuantitativa a tener en cuenta en los recortes censales que intentan definir la juventud y su alcance demográfico. Para Naciones Unidas, la juventud está comprendida entre los 15 y los 24 años, mientras que otros estudios lo amplían hasta los 29 años. Desde un enfoque integral es importante incluir la edad como un recurso metodológico, pero también se debe complementar con otras variables cualitativas, como son las diferentes posiciones sociales, la cultura juvenil en los contextos históricos y

la “autoadscripción”, es decir, la definición por parte de los propios sujetos. Esto se vuelve relevante a la hora de estudiar los sectores populares, ya que a diferencia de otros sectores sociales, la juventud adquiere distintos significados así como edades. “*La idea de juventud como ‘moratoria social’ se contradice con las trayectorias sociales, a veces ‘típicas’, donde por ejemplo la maternidad llega en la adolescencia y el trabajo es una actividad que se desarrolla desde la infancia*” (Acevedo *et al.*, 2013, p.).

Los autores Acevedo *et al.* (2013) rescatan que en los discursos cotidianos y académicos, se puede entender a la juventud desde dos corrientes sociológicas: la funcionalista y la del conflicto social. Funcionan como dos extremos que eclipsan y no permiten vislumbrar los distintos modos de ser joven en cada contexto.

La primera de ellas aborda la juventud como anomia, es decir, propensa a violar las normas, de donde nacen etiquetamientos negativos. Se sostiene en una mirada “adultocéntrica” definida por Alvarado (2009; p. 96) como

La hegemonía de la interpretación del mundo desde la postura del sujeto/adulto/masculino/occidental, que opera de un lado como dispositivo de control social sobre un sujeto que “está siendo sin ser”, y por otro, como moratoria social, ocio privilegiado o condición de no futuro (Acevedo *et al.*, 2013; p.).

La segunda corriente, interpreta a la juventud desde las luchas de poder que la atraviesan y tiene una mirada positiva del ser joven, en tantos sujetos con responsabilidades generacionales y con un rol activo en los procesos de cambio y de desarrollo social.

La juventud no puede corresponderse solamente a criterios biológicos, más bien, en acuerdo con los estudios de diferentes ámbitos en la actualidad, consideramos definirla como condición que varía de contenido según contextos, territorios, momentos históricos y sectores sociales de pertenencia, como “*producto de construcciones sociales determinadas en períodos históricos precisos*” (Méndez Padilla y Pérez, 2007; p. 3). Y adoptamos la palabra en plural, juventudes, haciendo referencia a la diversidad de jóvenes que viven en realidades sociales distintas.

Hemos dicho que las juventudes son construcciones sociales y como tales han variado en las diferentes etapas históricas. Piotti (2011) describe tres paradigmas que están en vigencia y que se disputan actualmente:

- Paradigma del Control Social de la Infancia: A través de la Ley N° 10.903

(sancionada en 1919 y derogada en 2005) considera a los menores de edad como “objetos de tutela” y es el Estado, a partir del Poder Judicial quien se encarga de intervenir de manera punitiva en las “situaciones irregulares”, que son aquellas cuando *“El Estado a través del patronato de menores (juez de menores padre y patrón) se convierte en el tutor de todas aquellas personas, que aún no cumplieron 21 años y que por la ausencia o el defecto de las políticas sociales, que no protegieron a su familia y a su clase o etnia, quedan ubicados en lo que ha dado en llamar situación irregular”* (p. 3) asilando y aislando al niño, niña o joven de su medio. La educación tiene un fin homogeneizador, no respetando la diversidad cultural, disciplinador y preventivo. *“Esta teoría considera al niño sin decisión y sin voz propia”* (p.5).

Krauskopf (1998) denomina de manera similar, a una etapa preparatoria en la juventud, como aquella que postergaba los derechos de los y las niños/as y jóvenes al considerarlos inexpertos y sin la madurez social necesaria para ejercerlos. Es así que en esta etapa *“se les niega el reconocimiento como sujetos sociales y se les destaca como la generación cuyo valor radica en el futuro”* (p. 121). La misma autora describe otro momento histórico, donde se la considera a la juventud en su visión negativa como etapa problemática, donde se limita a fragmentarla de acuerdo a los problemas visibilizados en la juventud urbana: consumo de drogas, embarazos, delincuencia, deserción escolar, etc. La atención está focalizada en el o la joven portadora del problema ignorando el contexto del cual forma parte.

- Paradigma de Protección Integral de la Infancia: Considera al interés superior del niño como *“objetivo máximo de toda legislación y acción sobre la infancia”* (Piotti, 2011; p. 7). El Estado se convierte en el garante a través de políticas públicas de los derechos de los y las niños/as y jóvenes ya que éstos se constituyen como sujetos de derechos. En 1989 se aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes incorporándose a la Constitución Argentina en 1994, pero recién es reglamentada en el año 2005 con la Ley N° 26.061. Nuestra provincia se adecúa a la misma con la sanción de la Ley N° 9944 en 2011.

Krauskopf (1998) describe una etapa donde los y las jóvenes son vistos como actores estratégicos del desarrollo. Para instituciones como el Banco Mundial, son aquellos/as que contribuirán al desarrollo de capacidades que permitirá actuar de nuevas

formas. Para ello, es necesario identificar tanto los intereses como las capacidades políticas, sociales, productivas y creativas y los problemas sentidos por ellos y ellas, de esta forma *“las juventudes son consideradas un eje central en las nuevas estrategias de desarrollo”* (p. 123). Podemos mencionar aquí también al último paradigma descrito por Krauskopf, el de la juventud ciudadana, como una perspectiva integral que prioriza la garantía de los derechos de los y las jóvenes para participar en políticas y programas.

La integración de estos últimos paradigmas (juventud como actor estratégico y juventud ciudadana), permite pensarlo como un actor flexible y abierto a los cambios, con derechos y aptitudes para ser protagonista y *“construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo”* (Krauskopf, 1998; p. 123).

- Paradigma de la Promoción Social o el rol social de la Infancia-Adolescencia: En las décadas del ‘80 y del ‘90, en América Latina, se comienza a gestar un movimiento que pretende avanzar sobre el paradigma de Protección Integral *“buscando otorgar al niño fundamentalmente los derechos de Ciudadanía Social”* (Piotti, 2011; p.11). Es propicio considerar la diversidad de situaciones en las que se encuentran los y las niños, niñas y jóvenes del mundo. Se da un debate en torno al trabajo infantil en cuanto a que no hay que erradicar el mismo, sino su explotación, *“porque estos niños están allí para sentirse sujetos activos que gestionan su sobrevivencia y las de su familia”* (Piotti, 2011; p. 13). Como ejes principales encontramos al protagonismo colectivo infantil, a la igualdad de condiciones, a los movimientos sociales: niños, niñas y jóvenes como *“sujetos sociales con autonomía y participación y quienes podrán desarrollarse plenamente fuera del paternalismo de los adultos, quienes deben asumir un rol de facilitadores y orientadores”* (Piotti, 2011; p. 14).

3. Jóvenes en contextos rurales

Como se dijo anteriormente, no se puede hablar de una juventud homogénea. Las juventudes rurales dan cuenta de ello y este concepto surge como una *“categoría analítica que refleja realidades concretas muy heterogéneas”* (Durston, 1996; p. 17). A su vez, varios son los autores que problematizan esta categoría como de gran amplitud y que, por consiguiente, *“ayuda a perpetuar la invisibilidad sobre la diversidad de los modos de vida y los procesos de socialización en el campo”* (Weishemer, 2013; p. 5). La invisibilidad social que padecen los jóvenes en contextos rurales no sólo afecta su imperceptibilidad en

las relaciones sociales, sino que niega el derecho de reconocimiento como ciudadanos y a su identidad.

Esta invisibilidad como exclusión social que “*implica no ver el otro, no ver su existencia social y todo lo que se deriva de este hecho*” (Weishemer, 2013; p. 2), es parte de una vulnerabilidad aún mayor que da cuenta de un *riesgo* que afectan a los y las jóvenes rurales, quienes “*hacen su experiencia del mundo y de la vida desde y en una situación de exclusión multidimensional*” (Gattino y Lungo, 2014; p. 45): los contextos rurales son vistos como “zonas grises”, refieren al olvido por parte del Estado desde la carencia de servicios de salud, educación, aislamiento de comunicaciones y de transporte, hasta no aparecer en las cartografías oficiales, quedando relegados de políticas públicas y de toda participación ciudadana (Gattino y Lungo, 2014).

Kessler (2006) refiere a que en los contextos rurales no hay lugar a lo que denominamos anteriormente como moratoria social característica de la juventud, ya que en estos contextos la precoz inserción laboral y la parentalidad son indicadores que aparecen más temprano que en los contextos urbanos. De esta forma, se considera a la juventud rural en su debilidad como “*actor social específico (...)*” y que, como tiene “*(...) escaso protagonismo como ‘problema social’ (...)*”, lo llevó “*(...) a que no fuera objeto de preocupación por parte del Estado ni de las políticas públicas.*” (p. 17).

Si bien hay escasas investigaciones acerca de las juventudes rurales, hay una tendencia teórica, llamada *Nueva ruralidad*, que problematiza la clásica identificación de lo rural con las tareas agropecuarias. Actualmente, por un lado, se ha incrementado la población que realiza actividades no agrícolas, como las artesanías, “*y por otro, el incesante aumento de trabajadores y propietarios rurales habitando zonas urbanas*” (Kessler, 2006; p. 19).

Esta misma autora refiere a la juventud rural a aquellos/as jóvenes que se encuentran relacionados con el campo por diversas razones “*tanto a aquellos que no se dedican a actividades rurales pero residen en el campo, como a quienes, ocupados en tareas agrícolas, moran en pequeños poblados*” (Kessler, 2006; p. 19) de menos de 2000 habitantes.

Durante gran parte del Siglo XX, los y las jóvenes migraban a las ciudades en busca de una mejor oportunidad de vida. Actualmente, también convive una revalorización de la

vida rural, un deseo compartido por ellos/as de continuar viviendo en la ruralidad ya que, en los contextos urbanos, se advierten la *“falta de trabajo y (la) necesidad de elaborar distintas estrategias de supervivencia en un contexto de marginalidad”* (Kessler, 2006; p. 28).

Durston (1996) desarrolla un conjunto de rasgos característicos de los y las jóvenes rurales:

- Una relación precoz y aproximada con el mundo del trabajo.
- La familia como actor fundamental en las relaciones cotidianas.
- Un período de moratoria social más limitado en el tiempo en comparación con el contexto urbano.

-“Una difícil autoidentificación como juventud y por ende, debilidad para constituirse como actores sociales” (p. 25).

- Nosotras agregamos: un contacto más próximo con la naturaleza y arraigo territorial por cuestiones ancestrales.

Los paradigmas propuestos por Krauskopf (1998) también se perciben en las juventudes rurales: en la etapa preparatoria, alude a que, al ser los y las jóvenes estigmatizados por su comunidad por no estudiar, son más propensos a que se inicien en labores de explotación o que tiendan a migrar a los centros urbanos. Es un *“paradigma que desvaloriza y desprotege el sentido del trabajo durante la adolescencia y juventud”* (Krauskopf, 2000; p. 1). En la etapa problema, que hace referencia a la reducción de las juventudes (urbanas) como meros conflictos, no sólo hay una invisibilización del joven rural, sino que existe una estigmatización importante en relación a la delincuencia, a la *“vagancia”*, al embarazo adolescente, etc.

Considerar al joven como actor estratégico del desarrollo en los contextos rurales, supone *“diseñar un modelo que pueda atender los requerimientos educativos, formativos, vocacionales, técnicos y de integración, participación y construcción ciudadana de la sociedad de los grupos rurales que conforman gran parte de los excluidos y vulnerables”* (Krauskopf, 2000; p. 3).

En cuanto al paradigma de la Juventud Ciudadana, se advierte una ausencia de políticas y una omisión por parte del Estado y de organizaciones civiles, las cuales ponen en una situación de exclusión social a estas juventudes. En muchos aspectos, no tienen

acceso ni cuentan con el conjunto de derechos básicos que hacen a la condición de ciudadano. Frente a la invisibilización social, los y las jóvenes rurales no son considerados sujetos o actores políticos con el derecho a participar en las decisiones que afectan sus vidas y sus futuros.

Es menester potenciar las capacidades y conocimientos que estos sujetos tienen para constituirse como los principales actores políticos a los que el Estado, en todas sus formas, garantice sus derechos.

El territorio rural es aquel que puede ser reconocido por los y las jóvenes encontrando allí un referente de su identidad, un elemento de apropiación con el cual sienten cierta afinidad, seguridad y al cual recurren como referencia ante los otros. “*Lo territorializa al defender (lo), al sentir (lo) suyo, al sentirse parte de él y al tener en él una referencia de su identidad*” (Barrientos et al., 2005; p. 8).

4. Tensiones entorno a la Educación Rural

Al hablar de educación en fines de la Modernidad, la representación social dominante es asociarla como un sinónimo del término escuela. Pero resulta relevante preguntar de qué hablamos cuando hablamos de educación y de escuela, en qué reside la diferencia de estas dos instituciones, a qué lógicas y actores involucramos en su análisis (Garay, 2006).

La educación puede ser definida como una “*función humana y social, que se encuentra presente en la sociedad y posibilita su continuidad y cambio a partir de la educación socializadora*” (Garay, 2006; p. 2). Actúa en el individuo particular permitiéndole su humanización, su transformación en un sujeto social identificable como miembro de su grupo, comunidad, cultura y nación. Al mismo tiempo, le posibilita, o no, su individualización a la hora de formar su identidad y construir un proyecto histórico personal.

La educación es una institución transhistórica que junto a las instituciones del lenguaje, la familia y la producción, forma parte de los cuatro organizadores fundamentales de toda sociedad humana. Actualmente la educación también está asociada al crecimiento económico y el desarrollo social. La calidad de la vida humana, ya sea en salud, expresión

cultural, igualdad, etc., dependen cada vez mas de políticas y programas educativos que logren hacer más accesibles el conocimiento, la información y la formación en principios en pro de la vida y de los derechos humanos y sociales.

Por su parte, la escuela es considerada *“una institución, un modelo histórico particular de organizar la educación, un modelo de formación humana”* (Garay, 2006; p. 1). En Argentina, la escolarización empezó a desarrollarse desde fines del siglo XIX y XX, llegando a ser el país más escolarizado de América Latina. Creció anudada al Estado Nacional, es decir dependiente de sus avances y retrocesos. Para Clemente (2011), *“cada proyecto nacional se apoya en un proyecto educativo”* (p. 3), donde un indicador de desarrollo en las sociedades, es el nivel educativo. En nuestro país, la política educativa se transformó con los distintos modelos de Estado, abordaje que excede el presente trabajo.

En los contextos rurales, la escuela es muchas veces, la única institución pública. Su función excede lo meramente educativo para constituirse en un representante de lo social y lo público, ya que es un lugar de encuentro privilegiado de los pobladores y un ámbito donde se ejerce la política de Estado (Gattino y Lungo, 2014).

Como característica inherente de la ruralidad, la heterogeneidad también atraviesa a las escuelas. Algunas de éstas se caracterizan por tener albergues para facilitar el acceso de los estudiantes y docentes en zonas inhóspitas y evitar que tengan que recorrer grandes distancias todos los días. Otra característica es la modalidad de cursado de plurigrado, que *“exige considerar simultáneamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos heterogéneo en edades y en grado de escolaridad en un tiempo y en un espacio”* (Gattino y Lungo, 2014; p. 42). Es usual que se trabaje en grupos favoreciendo el intercambio entre compañeros. Por otro lado, algunas de las escuelas con clima de montaña, invierten el ciclo lectivo, teniendo clases de septiembre a mayo.

Las políticas públicas en el contexto educativo *“contribuyen a reproducir la distribución de capital cultural y con ello la estructura del espacio social”* (Gattino y Lungo, 2014; p. 40). Significa para las comunidades campesinas la única posibilidad de apropiar y capitalizar estos bienes culturales.

Cragnolino (Artigue, 2007) realiza una crítica respecto a las políticas educativas, afirmando que en las mismas hay un “no lugar” de la educación rural desconociendo su

complejidad y la especificidad del territorio. Esta realidad es producto de posicionamientos políticos que datan de la constitución misma del sistema educativo en Argentina, ya que históricamente, se pensó a la escuela relacionada con el modelo urbano en carácter de “moderno”, asignando a lo rural un lugar de “atraso”. También responde a procesos de transformación estructural como el despoblamiento del campo y la descampesinización, así como el ajuste en materia de políticas educativas que se vive a nivel nacional.

En los últimos años, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (sancionada en 2006) se establece, entre las modalidades específicas, la educación rural. En su Artículo 49, considera que “*la Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (...)*”. En Córdoba, se reconoce esta modalidad dentro de la Ley de Educación N° 9870 en el año 2011.

Las escuelas rurales son denominadas como de tercer categoría, entre otras cosas, por la cantidad de alumnos y de personal generalmente único. Pero se afirma que, más allá de estas legislaciones, no hay políticas activas abocadas en la materia (Artigue, 2007).

Actualmente, la única política conocida en el ámbito nacional es el Programa de Escuelas Rurales (PER) que depende de la Dirección Nacional de Vialidad del Ministerio de Transporte de la Nación y es respaldado por los Ministerios de Desarrollo Social y de Educación de la Nación, quienes trabajan con organizaciones públicas y privadas. El PER trabaja con 39 escuelas de 22 distritos, mediante lo que denomina “donaciones” de artículos de librería, libros, alimentos, vestimenta, juguetes y mejoras edilicias (Ministerio de Transporte de la Nación, 2017). Por las características de este programa, podemos decir que es una política focalizada con una gestión asistencial, que se concentra en algunas escuelas dejando muchas otras sin cobertura.

Dentro del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, hay un área de Educación Rural en la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Donde se afirma que colaboran con escuelas con la provisión de materiales y mobiliario, articulando con el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (ProMER) y con una línea de apoyo a escuelas con albergues anexo.

Dificulta la lectura y análisis de las políticas actuales el hecho de que no haya

abordajes disciplinares en torno a la ruralidad y a la educación en particular. Según Cragnolino (Artigue, 2007), hay falta de financiamiento para sostener investigaciones en terreno, siendo más accesible realizarlas en el medio urbano. Las iniciativas actuales, se sostienen por universidades y entidades como el CONICET, pero hoy en día se ven limitadas por los procesos de recorte presupuestario.

Los procesos de progresiva urbanización y de descampesinización, son el marco para el análisis de la educación como parte de las estrategias familiares de sobrevivencia, por el cual los actores intentan mantener o mejorar su posición en el espacio social (Cragnolino, 2006).

Rescatamos los aportes de la autora con respecto a algunas estrategias educativas comunes de las familias, que refieren a representaciones sobre la función social de la escuela:

- Una práctica destinada a privilegiar que los niños permanezcan en la escuela primaria. Se reconoce a la escolaridad como “*un mecanismo de legitimación, integración y habilitación social*” (Cragnolino, 2006; p. 74). Implica la posibilidad de mejorar la calidad de vida por la capacidad de obtener un trabajo y adaptarse a la vida social. En ocasiones es una etapa preparatoria a la migración, a través de la incorporación de códigos y comportamientos propios del espacio urbano. Hay un conjunto de condiciones que posibilitan esta estrategia: la definición de la infancia unida a la escolaridad, los recursos (bienes y servicios) asistenciales que se brindan, en especial comida y la existencia de un control social para el cumplimiento de estas normas y usos.

- La estrategia de las familias en torno al ingreso y permanencia de los jóvenes en el nivel medio, supone un doble esfuerzo. Ésta no es una práctica tradicional en el contexto rural, a pesar de la mayor accesibilidad para las nuevas generaciones, sigue siendo limitada a unos pocos, ya que, en general, ingresan tempranamente a la vida laboral. La escolaridad tiene una función instrumental para la movilidad social, en tanto un título permita acreditar el ingreso al mercado laboral. No obstante, las familias no consideran el proceso de devaluación de los títulos.

- Debido a los procesos de descampesinización, el logro de la movilidad social se relaciona con empleos no rurales, ya que el trabajo rural está significado en correlación con la pobreza. Es por eso que prefieren que las orientaciones del nivel secundario sean de

formación en oficios y no de tareas agrícolas o ganaderas.

Compartimos la mirada con respecto a que la educación por sí misma no genera transformaciones en las situaciones de pobreza y exclusión. Se necesita de transformaciones estructurales que, en la ruralidad, tienen que ver con la posesión legítima de la tierra, con el acceso a los medios de producción y el derecho a decidir sobre el territorio que se habita. Derechos que están siendo vulnerados en el modelo extractivista de mano de los capitales agroindustriales, inmobiliarios y el poder político y judicial. No debemos caer en la culpabilización de las comunidades campesinas, alegando a la falta de formación escolar, como manera de responsabilizarlos por los avasallamientos de los derechos y las desigualdades que afrontan (Artigue, 2007).

La educación es un derecho humano y se debe exigir que los y las jóvenes rurales tengan las mismas oportunidades que los del medio urbano, en el acceso y apropiación de los bienes culturales.

La escuela rural tiene la función ética de promover la apropiación de valores en los y las jóvenes, que resignifiquen las identidades campesinas. Que esta función no tenga un fin homogeneizador, sino que los y las jóvenes potencien su capacidad de elegir si permanecer en la ruralidad o migrar. Esto solamente será posible si se los reconoce como sujetos de derechos y se conforman espacios de participación activa en el ámbito educativo y territorial.

5. Participación de los y las jóvenes en la conservación del ambiente

Hart (s/f) hace referencia a la participación como *“la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”* (en Apud, s/f., p. 4).

El derecho a la participación es una de las cuatro categorías básicas de los derechos fundamentales de la infancia que aparecen en la Convención sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, junto con el derecho a la supervivencia, al desarrollo y a la protección. Dentro de ella, encontramos a la libertad de expresión, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, libertad de reunión y al acceso a la información como pilares constitutivos de esta categoría.

La autora refiere a la importancia de generar espacios reales de participación de los y las jóvenes, ya que éstos *“deben ser lugares de intercambio y encuentro de ideas, y el primer paso para que los niños y jóvenes participen es motivarlos y hacerles entender que su participación es imprescindible en todas las esferas”* (Apud, s/f; p. 8).

En este trabajo, se hace referencia a la participación de los y las jóvenes de los contextos rurales como una dimensión importante y trascendente frente a la problemática ambiental, es así que es necesario interrogarse sobre el papel que los actores locales pueden desempeñar en la conservación del ambiente, entendiendo a ésta como aquella que comprende la preservación, restauración y mejoramiento del entorno natural, pero, ¿cómo es posible la conservación si no existe una red de actores que se relacionen entre sí para que ésta sea real?

Tapella (2007) señala que se hace necesario fortalecer la participación de los actores locales, ya que constituyen el principal eslabón para conservar los valores de sus territorios. Para que haya participación, el autor propone involucrar a los actores locales en todos los niveles: primero, en el de analizar los problemas ambientales y su relación con otros de diversa índole, como políticos y económicos; segundo, de identificar alternativas de acción frente a éstos, de implementar y llevar a cabo esas acciones de manera concreta. Y entre otros niveles, está el de distribución y acceso igualitario a los beneficios ambientales de la conservación.

“Más allá del discurso y las buenas intenciones, la intervención externa no siempre ha sido exitosa en alcanzar la participación de las comunidades” (Tapella, 2007; p. 14), pensado desde el hecho de que en las intervenciones, se deben tener en cuenta no sólo la capacidad de participar, sino también que haya oportunidades para ello. Es decir, que no basta con las intenciones de los pobladores, sino que también, éstas deben estar acompañadas por la voluntad y apertura por parte de las instituciones que ya trabajan en la conservación del ambiente, más específicamente en las llamadas áreas protegidas, por generar espacios que permitan un intercambio de saberes.

Cabe aclarar que en muchas áreas protegidas, aún persisten visiones en torno a considerar a la conservación como ajena a los intereses de las comunidades siendo éstas consideradas como una amenaza o peligro. Peyroti y Paradela (2006) argumentan que a las comunidades se las excluye de la toma de decisiones sobre las áreas de conservación y que

se debe buscar una participación horizontal la cual promueve quebrar “*el círculo de las desigualdades, fomentando la reflexión y el compromiso*” (p. 255) recíproco entre las instituciones y las comunidades, generando transformaciones concretas.

Si bien se hace especial alusión al concepto de conservación, la participación adquiere diferentes connotaciones que también hacen evidente una problematización sobre las mismas. Por un lado, se puede pensar a la participación desde una mirada pasiva, donde en los diferentes programas y proyectos, sólo se busca “*lograr la inclusión de los pobladores como beneficiarios de proyectos o acciones diseñadas en forma externa*” (Tapella, 2007; p. 14) sin incluir a los actores en la planificación y ejecución de esos programas. Por otro lado, se puede pensar a la participación como activa, porque se procura “*dar a los actores locales la posibilidad de influir en las decisiones respecto a las acciones a desarrollar*” (Tapella, 2007; p. 14) donde se entiende a esa participación como dinámica y como proceso que implica una redistribución del poder equitativamente.

Frente a estas concepciones, la intervención se asume desde un propósito permanente de favorecer espacios de decisión participativos, en todos los niveles de elección, planificación, diseño, ejecución de la misma, adecuándose a las capacidades de participación de los y las jóvenes de los contextos rurales, con el objetivo de encontrar intereses en común que orienten el proceso.

Los y las jóvenes expresan sus intereses y propuestas en torno a lo que para ellos/as hace manifiesta la justicia y la igualdad, de esta manera se hace referencia a un sujeto social protagonista con potencialidades en cuanto a la preservación del lugar que habitan. En su vinculación con el entorno, dejan su huella transformando los territorios y generando significados compartidos por diferentes grupos sociales, impregnándose de identidad en sus relaciones y representaciones para la conservación del ambiente. Estamos ante un “*sujeto entramado a su entorno, su tierra, a su comunidad, interpelado por sus vínculos*” (Gattino y Lungo, 2014; p. 21).

Para Durston (1996) los y las jóvenes rurales son potenciales actores locales, sin embargo, asegura que faltan espacios que los puedan considerar como tales y como “*participes en la toma de decisiones políticas acerca del desarrollo rural*” (p. 26). Refiere a que “*el potencial existe en las redes informales de pares, de jóvenes que se han conocido prácticamente toda la vida y que muchos son parientes*” (p. 26) y que, aunque el

aislamiento geográfico sea un obstáculo para la interacción, “*estas redes se activan con cierta frecuencia para la realización de actividades organizadas en común*” (p. 26).

Creemos relevante fomentar la construcción de identidades territoriales, como cimientos para la formación de nuevos actores sociales, así como el fortalecimiento de organizaciones que favorezcan la participación y las estrategias para la conservación y desarrollo de los territorios. Resulta interesante repensar el rol del Estado al respecto, y en particular de entidades como la Administración de Parques Nacionales.

Acompañamos el planteo de García y Priotti (2009) en cuanto a que la sostenibilidad no se logra conservando reductos de naturaleza (parques nacionales, reservas, etc.) o transmitiendo discursos ambientalistas en la retórica, sino que implica posicionamientos políticos complejos e integrales desde una participación real y activa con las comunidades, que incluya a las y los jóvenes que habitan esos territorios.

1. Administración de Parques Nacionales: un campo abierto para el Trabajo Social en estrategias de participación comunitaria

La institución desde donde se desarrolla la intervención, es la Delegación Regional Centro (DRC) de la Administración de Parques Nacionales (APN). Los orígenes de la APN, se remontan a principios del siglo XX, por ese entonces surgía una corriente internacional que proponía la protección de ciertas áreas de gran belleza natural, para evitar su explotación indiscriminada o desaparición. Argentina se convirtió en el tercer país en contar con un parque nacional, posteriormente a EEUU y Canadá.

Hay argumentos para sostener que en un contexto de consolidación del Estado Moderno en nuestro país, el organismo sirvió también con fines estratégicos para consolidar la soberanía sobre el territorio y la población. Es así como los primeros parques nacionales se ubicaron en sectores limítrofes para fortalecer la delimitación de los Estado Nación. Este proceso se llevó a cabo sin tener en cuenta como ciudadanos a quienes habitaban ancestralmente estas tierras:

(...) muchos de los parques en su origen histórico, se encontraban poblados por comunidades originarias. Esas tierras, durante el proceso de colonización, fueron apropiadas por el Estado, por lo cual se puede considerar que, históricamente, Parques tiene un origen de apropiación y colonización terrible (Licenciados en Trabajo Social de la DRG APN, comunicación personal, 29 de febrero de 2016).

Lo que generó muchas representaciones negativas en torno a la organización de la APN. Sin embargo, actualmente existen comunidades en la jurisdicción de algunos parques nacionales y en sus zonas de influencia.

En 1980, se sanciona la última modificación legal, con la Ley N° 22.351 de Parques nacionales, Monumentos nacionales y Reservas nacionales. La cual establece que la APN *“es un organismo descentralizado, autárquico, con autonomía financiera y administrativa”* (Licenciados en Trabajo Social de la DRG APN, comunicación personal, 29 de febrero de 2016). Hasta el 2001, perteneció al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable, posteriormente al Ministerio de Turismo hasta diciembre de 2015 y con la asunción del nuevo gobierno, pasó a depender del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

Es uno de los pocos organismos junto con el ejército y la universidad que manejan

una vasta extensión territorial. El área bajo control de la APN ascendía en 2015 a 3.700.000 hectáreas, que representa alrededor del 1,5% de la superficie total del país. Tras casi un siglo de su creación, el denominado “Sistema de Parques Nacionales” cuenta con 41 áreas protegidas las cuales poseen una clasificación particular:

- 31 de éstas son “Parques Nacionales” ubicados en distintas provincias. En Córdoba se encuentran el Parque Nacional Quebrada del Condorito y, desde el 2017, el de Mar Chiquita y Bañados del Río Dulce y el de Estancia Pinas, los cuales son dos nuevos parques nacionales en proceso de conformación. Los parques son formas tradicionales de protección del patrimonio natural y se definen como

Áreas a conservar en su estado natural, que sean representativas de una región fitoogeográfica y tengan gran atractivo en bellezas escénicas o interés científico, las que serán mantenidas sin otras alteraciones que las necesarias para asegurar su control, la atención del visitante y aquellas que correspondan a medidas de Defensa Nacional (...). Quedando prohibido allí toda explotación económica con excepción de la vinculada al turismo (Administración de Parques Nacionales; 2015).

- 6 son “Monumentos naturales”, poseen un valor paisajístico, geológico o simbólico, puede ser desde una cueva, una isla, un animal o un bosque. En nuestro país lo son el yaguararé y la ballena franca austral, entre otros.

- 1 es “Reserva Natural” y 3 son “Reservas Naturales Estrictas”. En éstas se procura la mínima incidencia del hombre, para que se dé un desarrollo natural de los procesos ecológicos.

En 2007, mediante un acuerdo con el Ministerio de Defensa de la Nación, se creó un Sistema de Reservas Naturales Militares actualmente denominadas “Reservas de la Defensa”, en predios de dominio de las Fuerzas Armadas, que mantienen en buen estado su naturaleza original y donde se prevé que las actividades allí desarrolladas no se contradigan con su conservación. Destacamos la de “La Calera” en Córdoba (Administración de Parques Nacionales, 2016).

La organización define como su misión:

Diseñar, conducir y controlar la ejecución de las políticas necesarias para conservar y manejar los Parques Nacionales, Monumentos Naturales y Reservas Nacionales, (...) con el objeto de asegurar el mantenimiento de su integridad en todo

lo relacionado con sus particulares características fisiográficas, asociaciones bióticas, recursos naturales y calidad ambiental de los asentamientos humanos y promover la creación de nuevas áreas en el marco de la Red Nacional de Áreas Protegidas (Administración de Parques Nacionales, 2015).

Orgánicamente, la APN se conforma por:

- Un Directorio, teniendo la sede central en Buenos Aires, compuesto por 1 Presidente, 1 Vicepresidente (ambos deben ser de la APN) y 4 vocales (1 por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, 1 por el Ministerio de Turismo de la Nación, 1 por el Ministerio de Defensa de la Nación y 1 por el Ministerio de Interior, Obras Públicas y Vivienda).

- El área de gestión se compone de: una Unidad de Auditoría Interna, tres direcciones (de Comunicaciones y Relaciones Institucionales, de Planeamiento Estratégico y de Sumarios e Investigaciones Administrativas), cuatro direcciones nacionales (de Operaciones, de Conservación, de Usos Públicos y de Infraestructura) y tres direcciones generales (de Administración, de Asuntos Jurídicos y de Recursos Humanos).

- Dentro de la Dirección Nacional de Conservación se encuentran cuatro Delegaciones Regionales (Noroeste, Noreste, Centro y Patagonia) y 1 Coordinación Regional Patagonia Austral (Administración de Parques Nacionales, 2017).

Cada delegación regional en su jurisdicción, tiene como objetivo intervenir en las políticas de manejo y gestión de las áreas protegidas de la APN. Nuestra intervención se sitúa en convenio con la Delegación Regional Centro (con sede en Av. Richieri N° 2298). La cual abarca en su jurisdicción a cinco parques nacionales: El Leoncito, San Guillermo, Sierra de las Quijadas, Talampaya, Quebrada del Condorito y las Reservas Naturales de la Defensa La Calera y Ascochinga.

Para cada parque se confecciona lo que se denomina un “Plan de Manejo” o “Plan de Gestión”, en esta planificación constan los objetivos, las estrategias y las líneas de acción, para un lapso de cinco años. Además existe una planificación anual denominado POA (Plan Operativo Anual) por el cual cada dependencia define su presupuesto y acciones, que son aprobados por resolución del Directorio de la APN (Licenciado en Trabajo Social de la DRG APN, comunicación personal, 20 de marzo de 2017).

Otro elemento formal son los miembros o actores de la organización. Como es característico de la administración burocrática, salvo los funcionarios del directorio que son elegidos políticamente, los demás trabajadores acceden a su cargo mediante concurso público y/o designación transitoria. La APN denomina a sus miembros como “agentes de conservación”, en ellos incluye a los guardaparques y brigadistas (que suelen trabajar en las áreas protegidas), los administrativos, los técnicos y los profesionales (que trabajan en las diversas dependencias de la APN).

En la DRC desarrollan tareas desde personal administrativo, personal de limpieza y profesionales de otras disciplinas como: Agronomía, Ingeniería Forestal, Ciencias de la Educación, Biología, Geología, Comunicación Social, Diseño Gráfico, Trabajo Social, entre otras. El trabajo se desarrolla de manera interdisciplinaria, funcionando como un equipo técnico que da respuesta a las distintas demandas de los parques y reservas nacionales, mediante la ejecución de programas y proyectos de diversa índole.

La DRC distribuye su gestión en distintas áreas de trabajo. En el área de “Pobladores y Comunidades de áreas naturales” se desempeñan una bióloga con maestría en Antropología y dos trabajadores sociales. Estos últimos ingresaron en el año 2003, como parte de un programa de conservación de áreas protegidas de financiamiento internacional, que poseía un subcomponente de fortalecimiento comunitario y de proyectos productivos en el entorno social.

La intervención del Trabajo Social, surge como un objetivo extrínseco de la institución hasta el año 2007 (que se torna un objetivo intrínseco) cuando, a través de un acuerdo con la dirección de APN, se constituye una nueva visión que consideraba necesario que las funciones de todos los cargos contemplaran el desarrollo local y fortalecimiento organizativo de la comunidad.

Es cuando los trabajadores sociales empiezan a concursar por puestos en la planta permanente. El cargo asigna las funciones de “*especialista en relaciones comunitarias, especialista en diagnósticos socioproductivos, especialista en fortalecimiento de la comunidad en torno a la conservación de recursos naturales*” (Licenciados en Trabajo Social de la DRG APN, comunicación personal, 29 de febrero de 2016).

A grandes rasgos, la intervención del TS está enfocada en fortalecer diversos

aspectos que hacen al desarrollo sustentable de la población del área de influencia de los parques nacionales, indagando respecto a las necesidades sociales que se presentan en cada territorio, procurando trabajar con los recursos propios de la comunidad y en la co-gestión con otras instituciones. En general, se intenta trabajar interdisciplinariamente con los otros profesionales, lo que a veces genera situaciones de tensión en la construcción de visiones y metodologías comunes de trabajo.

Existen grupos informales de poder, uno compuesto por disciplinas con una visión más “naturalista”, que representan el mayor porcentaje de profesionales en la APN. Está instituido que las Ciencias Naturales sean las hegemónicas, lo que le otorga mayor legitimidad y autoridad a este grupo.

En este contexto los profesionales con un perfil más social, representan la fuerza de lo instituyente, en la disputa de su legitimidad y procurando acciones necesarias para el cambio social y la transformación de la organización. A nivel general, este grupo presiona porque se realice una modificación a la última ley que rige la APN, alegando que no se ajusta al actual contexto y a las particularidades de cada territorio.

Trabajo Social ve en tensión que se le asignen tareas estereotipadas, ligadas meramente a lo asistencial o en torno al control social. No obstante, observa fortalezas en el ejercicio de su autonomía relativa que le permite fundamentar sus intervenciones para transformar los encargos “a priori”. En segundo lugar, los profesionales cuentan con una acumulación de capitales para articular con múltiples actores, generar procesos de gestión y de co-gestión de recursos y financiamientos (Licenciados en Trabajo Social de la DRG APN, comunicación personal, 29 de febrero de 2016).

En lo que hace a las relaciones interinstitucionales, se articula territorialmente con organismos de la Provincia, municipios, escuelas, cooperativas y otros actores comunitarios en las zonas de influencia de los parques nacionales.

Se destaca un proceso instituyente por considerar que la conservación no se limita sólo a la protección de las áreas naturales de sus límites hacia adentro considerándolas como espacios solamente geográficos, sino también a la intervención en otras problemáticas que devienen de mirar a las áreas protegidas como territorios o espacios sociales más amplios donde el enfoque de derechos es fundamental (Licenciado en Trabajo Social de la DRG APN, comunicación personal, 20 de marzo de 2017). En este sentido la

articulación con organizaciones territoriales es estratégico, por lo tanto, ha aumentado los vínculos con actores de la sociedad civil, asambleas populares y movimientos sociales. Por ejemplo, la DRC participó del debate por la Ley de Bosques Nativos en el 2010 y en la actualidad en el proceso de su reforma, formando parte activa de la COTBN.

Se encuentra trabajando actualmente con la Mesa de Agua de las Sierras Chicas y múltiples organismos públicos como la Secretaría de Ambiente y Cambio Climático de Córdoba, tras las inundaciones que afectaron gravemente a nuestra provincia. Están en proceso de conformación del “Corredor de las Sierras Chicas”, la cual se establecería como reserva natural y de este modo se podrían evitar actividades urbanísticas inadecuadas, prevenir futuros riesgos y preservar el territorio de las comunidades.

La APN también articula con organismos internacionales, que financian parte de sus proyectos, entre ellos el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), BIRF (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento). Durante los años ‘90, sus lineamientos en torno al progreso y el desarrollo económico bajo financiamiento externo, marcaron buena parte de la línea política de la organización. A su vez hubo un proceso de achicamiento de personal y debilitamiento en la asignación de recursos propios del tesoro nacional a la APN.

Durante los últimos 10 años, se produjo un aumento en la diversidad de profesiones de la planta del personal, estabilidad laboral y asignación de recursos. Es así que en el 2007 se realizaron concursos en donde distintos profesionales, entre ellos de Trabajo Social, accedieron a la estabilidad.

En la actualidad, se manifiesta un proceso de restructuración del organismo que responde a una visión empresarial de la gestión del personal y de los recursos financieros. De esta forma, numerosos cargos de direcciones y vocalías han sido ocupados por personas provenientes del sector mencionado (Licenciado en Trabajo Social de la DRG APN, comunicación personal, 20 de marzo de 2017).

2. Aproximación al territorio de la Unidad de Conservación

Una Unidad de Conservación (UC) es un espacio común que requiere la vinculación de acciones para la preservación del ambiente que allí reside. Pampa de Achala forma parte de la ecorregión Chaco Seco y tiene una superficie total de 154.875 ha, su zona núcleo es el Parque Nacional Quebrada del Condorito (24.714 ha) y Reserva Nacional del mismo nombre (12.630 ha), estas dos figuras bajo jurisdicción del Estado Nacional y una Reserva Provincial (117.531 ha) de jurisdicción provincial y dominio privado (Losada Weht y Rosacher, 2005).

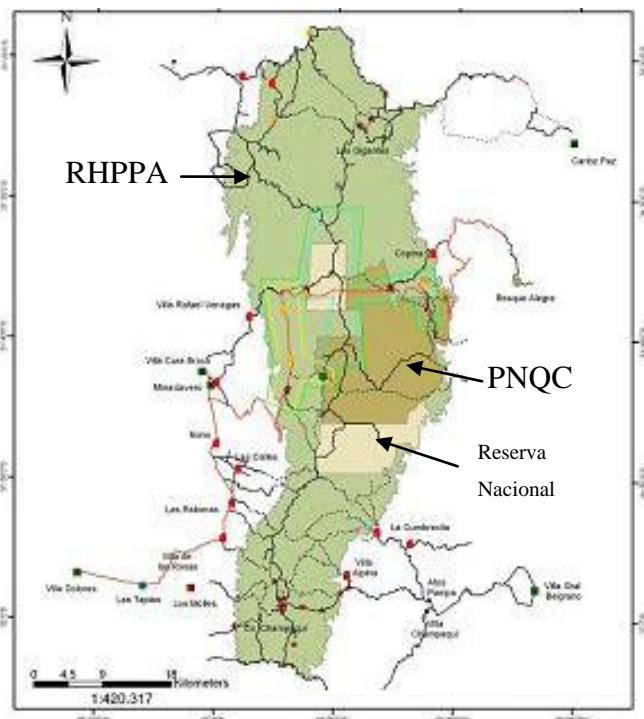


Figura 3

Como muestra la *Figura 3* la UC se encuentra ubicada en el cordón de las Sierras Grandes de Córdoba. El área comprende parte de los departamentos de Santa María, Punilla, Calamuchita, San Alberto, Pocho y Cruz del Eje. Al norte limita con la ruta provincial 28 y al sur con el camino que une Yacanto de Calamuchita con el Cerro de Los Linderos. Al este y al oeste, la reserva llega hasta la cota de los 1.500 m.s.n.m. y en esta dirección, la atraviesa la Ruta Provincial N° 34 o ruta de las Altas Cumbres que une Córdoba con Mina Clavero (Tapella, 2007).

Entre los objetivos de creación de esta UC podemos mencionar (Losada Weht y Rosacher, 2005): proteger los ecosistemas de altura del cordón montañoso de las Sierras Grandes, Cumbres y Pampa de Achala y las quebradas que descienden de él; proteger las cuencas hidrográficas a fin de asegurar la provisión de agua potable de los territorios que se encuentran en menor altitud; apoyar los procesos sociales en el marco de la cultura de las comunidades locales, así como, incluirlas en actividades sustentables para la revalorización del ambiente y que hagan al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes. Y, por

último, propiciar el uso recreativo y turístico.

2.1. Parque Nacional Quebrada del Condorito.

En 1996, se crea el PNQC mediante la Ley N° 24.749, quien se encuentra bajo jurisdicción y dominio nacional, administrado por la APN (Losada Weht y Rosacher, 2005). El acceso principal parte del paraje La Pampilla, sobre la ruta provincial 34, a 60 km de Villa Carlos Paz y a 65 de Mina Clavero. El personal administrativo y técnico, desarrolla sus funciones en la Intendencia del Parque Nacional; esto es, en la sede administrativa ubicada en Villa Carlos Paz, con apoyo técnico profesional de la DRC en la ciudad de Córdoba.

La existencia de este parque se debió a la propuesta de naturalistas, de ONG's y de profesionales de las Ciencias Naturales, particularmente de la UNC. Con el objetivo de asegurar la supervivencia de la población de cóndores autóctonos de la zona, como así también, de preservar la RHPPA como cuenca principal en donde nacen importantes ríos de Córdoba (Administración de Parques Nacionales; 2015).

Una experiencia significativa de trabajo del PNQC con las comunidades, fue entre los años 2001 y 2006, en el marco del componente Desarrollo de Actividades Sustentables (DAS) del Proyecto de Conservación de la Biodiversidad (PCB), financiado parcialmente por el Fondo Mundial para el Medio Ambiente (GEF) y desarrollado por la APN. El objetivo fue *“contribuir con el manejo sustentable de las nuevas áreas, mediante acciones de fortalecimiento, mecanismos de consulta y participación social”* (Tapella, 2007; p. 6).

En este marco, el trabajo con pobladores se llevó a cabo en una serie de proyectos que fueron gestionados en coordinación con ONG's, instituciones de distintas jurisdicciones, públicas y privadas y actores de la comunidad. Estas fueron las primeras experiencias de consolidación de vínculos entre el PNQC y los pobladores. Un logro muy importante fue la consolidación de la primera organización comunitaria de la zona, denominada Organización de Comunidades de Artesanos y Productores de Pampa de Achala (OCAPPA). No obstante, ésta se disolvió en el año 2012.

En el año 2011, por fuera del DAS, se llevó a cabo un proyecto desde el área de Pobladores y Comunidades de la DRC, que tenía como objetivo la capacitación y el

fortalecimiento de las producciones artesanales en la zona, retomando el vínculo con OCAPPA. En el año 2014, se publica el libro “Voces de Achala” que recupera el relato oral de los pobladores respecto a Achala, a partir de un proyecto con docentes de la zona.

2.2. Reserva Hídrica Provincial Pampa de Achala.

La Reserva Hídrica Provincial Pampa de Achala (RHPPA) se crea en 1999 por Decreto n° 361/99 en el marco de las leyes 7343/85 (Ley del Ambiente) y 6964/83 (Ley de Áreas Naturales), quedando bajo dominio privado y jurisdicción provincial. Su órgano de aplicación es la Secretaría de Ambiente y Cambio Climático del Ministerio de Agua, Ambiente y Servicios Públicos.

Su objeto es mantener los servicios ambientales y proteger las cabeceras de las cuencas, así como conservar los ecosistemas del cordón montañoso de las Sierras Grandes.

Asimismo, cumple la función de zona de amortiguamiento⁸ del PNQC. Este ecosistema representa un sistema biológico único en la provincia, con una serie de especies

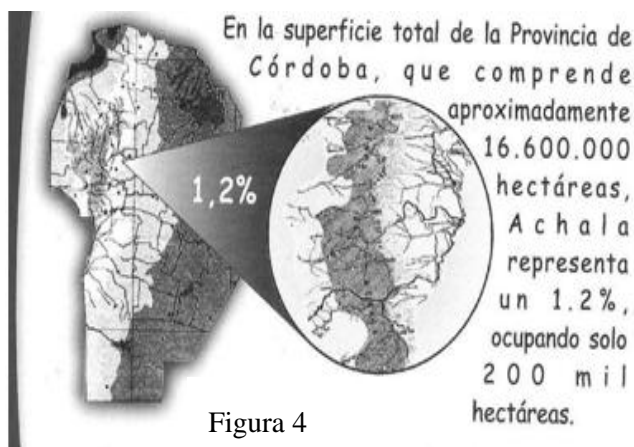


Figura 4

de flora y fauna endémicas⁹. Es por ello, que es considerada en el mapa de ordenamiento territorial de bosque nativo, dentro de las zonas “rojas” o de alto valor de conservación.

Gran parte del territorio cordobés es de tipo árido y semiárido, por lo que sus recursos hídricos son

limitados. Así es como la importancia fundamental de la reserva, radica en su contribución a la preservación de los ambientes de las cabeceras de cuencas, lo que, a su vez, favorece el mantenimiento de las funciones de regulación hídrica sobre los territorios ubicados a menor

⁸ La zona de amortiguación está dedicada a un uso sustentable que integre proyectos de conservación y de desarrollo. Idealmente es una banda que rodea al parque, aunque el concepto de amortiguamiento debe reflejarse también en el interior del parque, ya que cada una de las zonas de manejo cumple funciones de amortiguamiento respecto a las otras (Comunicación personal con Licenciados en Trabajo Social de APN, 2016).

⁹ Aquellas especies exclusivas de un hábitat o área determinada (Losada Weht y Rosacher, 2005).

altitud (Losada Weht y Rosacher, 2005).

Aproximadamente el 75% de las cuencas de la provincia tienen origen en Pampa de Achala. Estas cuencas hacen su aporte a la mayoría de los embalses que proveen de energía y agua al 60% de la población cordobesa: más de dos millones y medio de personas. “*El agua que tomamos todos los días viene de Achala*” (Losada Weht y Rosacher, 2005; p. 56). Achala se constituye en una verdadera “fábrica de agua”, sus servicios ambientales son de aprovechamiento humano e indispensables para el desarrollo de las economías regionales y provinciales.

Crespo Guerrero y Peyroti (2016) problematizan que la UC no cuenta con un Plan de manejo único y, específicamente, las leyes que regulan la RHPPA, tienen carencia de una reglamentación operativa que le permita el real ejercicio de la legislación, siendo protegida sólo en la retórica. A diferencia del PNQC, no cuenta con recursos humanos ni materiales necesarios, con sólo dos guardaparques, limitaciones de la policía ambiental para el control de las reglamentaciones existentes y sin presupuesto propio asignado. Asimismo, no hay un programa de desarrollo enfocado en el uso sustentable y rentable de los recursos naturales. “*Los proyectos de fortaleciendo de la actividad artesanal, ganadera y de turismo comunitario han sido escasos y/o acotados en el tiempo*” (Licenciado en Trabajo Social de la DRG APN, comunicación personal, 20 de marzo de 2017).

2.3. Comunidad de Pampa de Achala.

Los pobladores históricos de este territorio, han tenido que aprender a convivir con la fundación de la RHPPA y del PNQC, acontecimientos que modificaron de alguna forma sus prácticas y representaciones sobre el lugar. En este proceso, se han configurado distintos tipos de vínculo entre la APN y las comunidades de Pampa de Achala, de mayor o menor aceptación según el caso, ya que, en ocasiones, la UC se ha experimentado como una restricción en el desarrollo de su vida cotidiana.

En los últimos años, se han realizado procesos de intervención positivos con escuelas, familias y organizaciones de artesanos, que han intentado trabajar en vías a consolidar un proceso de gestión de la UC más participativo. Creemos que este proceso aún está en construcción.

Con respecto a la comunidad que habita el territorio, *“la demografía de la Unidad de Conservación está caracterizada por el alto grado de dispersión poblacional. Posee una población aproximada de unos 1000 habitantes asentados alrededor de 296 asentamientos”* (Losada Weht y Rosacher, 2005; p. 60), algunos se encuentran de forma aislada y otros se agrupan en diferentes parajes conocidos como El Volcán, La Ventana, Cerro Hermoso, Río Los Sauces, Ceferino Namuncurá, entre otros.

Al respecto, cabe destacar que los pobladores se ubican en el espacio de manera distante geográficamente, lo que dificulta los vínculos comunitarios y la construcción de redes, para la resolución de necesidades que hacen a la reproducción cotidiana de su existencia. En este sentido, un factor que particulariza al territorio es el aislamiento social. Éste *“ha sido también un factor de diferenciación cultural ya que los pobladores de la zona se han adaptado a vivir en un marco ambiental diferente y han desarrollado estrategias propias de aprovechamiento de los recursos locales y uso del paisaje”* (Losada Weht y Rosacher, 2005; p. 60). Esta identidad puede comprenderse a partir de cómo los pobladores se autodenominan “serranos” o “achalenses”.

Achala se caracteriza por un clima de montaña con gran amplitud térmica a lo largo del día. Con temperaturas de extremo frío en invierno y distintas manifestaciones en el año de nevadas, neblinas y lluvias frecuentes, el factor climático es un aspecto fundamental que condiciona y caracteriza el desarrollo de la vida cotidiana:

“El clima es muy variado, pero la mayoría de los días está bastante frío y con lloviznas, no hace mucho calor”.

(Revista “Los chicos de La Ventana”¹⁰, p. 3).

En la zona se diagnostica un alto porcentaje de NBI (Plan de Gestión, 2015) esto se debe principalmente a condiciones sanitarias deficientes y a jefes de familia con nivel primario incompleto.

La mayoría de estos pobladores, residen en viviendas construidas en zonas de fondos de pequeños valles y se asientan sobre mallines, es decir, en tierras que son bajas e inundables. Lo cual produce malas condiciones habitacionales, relacionadas con problemas de humedad y bajas temperaturas en las viviendas.

¹⁰ Ver Revista “Los chicos de La Ventana” Anexo 2.

El agua se obtiene a través de pozos o de bombas que la extraen de vertientes. No obstante, acceder al agua potable es un problema por la contaminación de arroyos por el ganado. Por otro lado, en algunos momentos del año hay sectores poblacionales de la Pampa de Achala que deben realizar perforaciones o hacer grandes esfuerzos para suministrarse el vital elemento (Licenciado en Trabajo Social de la DRG APN, comunicación personal, 20 de marzo de 2017).

En cuanto a la provisión de energía de estas casas y de la zona en general, es a través del uso de gas envasado, ya que no se cuenta con gas natural. También utilizan leña, ya sea por extracción, compra directa o provista por el Programa Trueque de Leña por Conservación. Otras de las fuentes de energía es el uso de estiércol de vaca y el uso de generadores de energía a nafta.

En cuanto a los medios de comunicación de esta zona, debido al aislamiento entre los pobladores, no existe un servicio de telefonía fija. En algunos lugares, existe un sistema tipo radio-teléfono. En los últimos años, es generalizado el uso de telefonía celular, aunque la señal es escasa dependiendo de la ubicación en que se encuentre.

El tema del transporte no es de menor importancia, el servicio de colectivos circula únicamente por la Ruta de Altas Cumbres, no existiendo un servicio público de transporte al interior de la reserva provincial. Hasta el momento, seis empresas prestan el servicio Córdoba-Villa Dolores por Altas Cumbres: COATA, ERSa, Panaholma, Sarmiento, Sierras de Córdoba y Sierra Bus.

Si bien la ruta 34 es la principal comunicación vial, existen una variedad de caminos que la comunican con los diversos parajes, escuelas, estancias, etc. Mayormente para acceder a estos lugares, es necesario disponer de vehículos de doble tracción o bien emplear medios de tracción a sangre. Sin embargo, algunas familias cuentan con movilidad propia, estos vehículos suelen deteriorarse ya que los caminos se encuentran en mal estado, sobre todo en la época estival:

“-¿Y tu medio de transporte para manejarte en el lugar? –Bueno, ahora en auto, pero antes era a caballo”.

(Revista “Los chicos de La Ventana”, p. 6).

El mantenimiento habitual de los caminos de la UC, lo realiza el Consorcio Caminero local, que empezó a funcionar en 2005 y se mantiene en la actualidad, cuya

gestión está a cargo de un grupo de pobladores.

Una dimensión que se ha desarrollado fuertemente en los últimos años, es el turismo como una actividad socioeconómica además de la cría de ganado doméstico, ya que promovió el desarrollo de producciones artesanales, ofrecimiento de servicios locales, entre otros. Pero esta actividad debe ser planificada, ya que puede generar impactos negativos para un desarrollo sustentable.

3. IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero” anexo La Ventana: escenario de la experiencia¹¹

La institución educativa se encuentra a más de 2.100 metros de altura, en el paraje La Ventana, ubicada en plena Pampa de Achala. Para llegar, se debe tomar la ruta provincial 34 y a la altura de La Posta (km. 101), se bifurca un camino de tierra de 15 km. que conduce hasta allí. También hay caminos alternativos pero son de difícil acceso. El colegio, queda a una distancia de 125 km. de Córdoba Capital, de 45 km. respecto a Mina Clavero y de 45 km. del PNQC.

Fue fundada el 1° de noviembre de 1929 como escuela albergue por la orden franciscana, llamándose “Padre Fray José María Liqueno” al que asistían, en su mayoría, chicos judicializados y de familias con escasos recursos económicos. Se encuadra en el contexto del anterior paradigma de Control Social de la infancia.

La escuela carga con una historia que hasta hoy se ve impregnada en el simbolismo de los/las estudiantes, de los/las profesores y de las familias de la zona. En 1986 cuatro de sus alumnos escaparon del colegio y, se afirma, que fue a causa de un castigo severo que habían recibido por un mal comportamiento. La búsqueda fue intensa por seis días donde participaron miles de personas (policías, bomberos, baqueanos, familias, helicópteros) hasta que los encontraron fallecidos, ya que la noche en que se escaparon había hecho 15 grados bajo cero.

Luego de lo ocurrido, no hubo acusaciones ni procesamientos judiciales y el colegio volvió a su rutina, pero con una disminución en su matrícula. Hasta que uno de los

¹¹ Los datos desarrollados a continuación, pertenecen a registros de nuestro cuaderno de campo, entrevistas a docentes e informantes clave y a la Revista “Los chicos de La Ventana” elaborada por los y las jóvenes.

alumnos, luego de 21 años relata su versión de los hechos. Así, en agosto de 2007, motivó la apertura de una investigación judicial en los Tribunales de Villa Dolores y el allanamiento del colegio, consecuentemente la orden franciscana, lo cerró (La Voz del Interior, 13 de mayo 2012). Luego de un proceso de reclamos de pobladores de la zona, abre sus puertas nuevamente en 2013, dependiendo del Gobierno de la Provincia de Córdoba. La primaria mantiene su nombre, mientras que el secundario se conoce como IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero” anexo La Ventana, con orientación en Gestión Ambiental.

A la institución asisten 29 estudiantes, 26 del nivel secundario, 10 mujeres y 16 varones, y tres (varones) del nivel primario. Los y las jóvenes se albergan en la escuela de lunes a viernes y los fines de semana regresan a sus hogares. El ciclo lectivo es regular, de marzo a diciembre, con vacaciones de invierno en julio. Una traffic y un unimog¹², que dependen de la Municipalidad de Mina Clavero, buscan a aquellos que viven desde Mina Clavero hasta La Posta, lugar de encuentro al que otros llegan en colectivo para ser también trasladados:

“Venimos al cole en una traffic de la municipalidad de Mina Clavero los lunes a la mañana y nos lleva el viernes después de comer”.

(Revista “Los chicos de La Ventana”, p. 3).

El dictado de las clases corresponde a la modalidad pluricurso o *plurigrado*:

“Es difícil el plurigrado, el ritmo te lo van marcando los chicos de 1° año que son los más numerosos, y de ahí vas complejizando para cada caso. Las bases de la primaria no son muy firmes”.

(Docente 1).

El nivel secundario es un anexo del IPEM N° 285 de Mina Clavero y su directora es la máxima autoridad, por lo que todas las decisiones del anexo deben tener su autorización. En el establecimiento de La Ventana trabajan: un coordinador de curso, alrededor de doce profesores, de los cuales la mayoría regresa en el día a sus hogares, mientras que algunos pueden optar por quedarse una o dos noches. Con respecto a los preceptores, cuatro son de albergue: dos (un hombre y una mujer) ingresan de lunes a miércoles y los otros dos de

¹² Camión mediano con tracción en las cuatro ruedas apto para recorrer caminos difíciles.

miércoles a viernes. Su tarea es de acompañamiento durante el día y la noche. Además hay dos preceptores destinados a tareas administrativas, es decir, llevan el control de la asistencia, las calificaciones y los comunicados con las familias, entre otras.

En el nivel primario, trabajan la directora que también cumple el rol de docente y una preceptora de albergue. También trabaja personal no docente con la misma división de turnos que los preceptores del secundario (de lunes a miércoles y de miércoles a viernes): dos cocineras, dos mujeres que realizan tareas de limpieza y un portero. La mayoría del personal en el establecimiento vive en el mismo paraje o en zonas aledañas como El Volcán, Mina Clavero, Cura Brochero, Nono, Villa Dolores, Ambul; y utilizan para transportarse sus propios vehículos.

Los y las jóvenes desarrollan una rutina propia de las escuelas albergues:

“Un día en el cole: nos levantamos a las 7:30 hs., izamos la Bandera, tomamos el desayuno, 8:30 entramos a clase hasta la 1 y media, después tenemos hora libre hasta las 4:30, tomamos la merienda, después jugamos al fútbol. Como a las 8 nos bañamos y después cenamos. A las 10 y media nos vamos al albergue a dormir”.

(Revista “Los chicos de La Ventana”, p. 3).

También, los y las estudiantes están divididos/as en grupos de tres, distribuidos en la semana con un cronograma para desarrollar tareas de orden y limpieza del comedor (levantar platos y vasos después de comer, limpiar la mesa y barrer) y del albergue (acomodar los espacios de uso común y barrer cada mañana). La tarea particular de cada uno/a es tender su cama.

Durante la tarde, los martes y jueves realizan Educación Física de 14hs a 16 hs. Puntualmente los jueves, desarrollan un espacio de recreación, donde a veces realizan caminatas por la zona en el marco de un proyecto de senderismo y en otras ocasiones, distintos grupos presentan a sus compañeros/as coreografías de diversos bailes. Los demás días tienen tiempo libre, que destinan también a hacer tareas de determinadas asignaturas o a estudiar para exámenes con el acompañamiento de los preceptores de albergue.

En relación a esto, un docente observa dificultades en la lecto-escritura en los y las jóvenes y expresa que *“las bases de la primaria no son muy firmes”*. Por ello, están

desarrollando en la materia de Lengua, un proyecto de “Maratón de lectura”. Además, se sostiene que “*no hay hábito de estudiar, en el cole tienen tiempo de cumplir tareas pero no de estudiar*” (Docente 1) y que no cumplen con las tareas en sus casas cuando no hay clases. Creemos que en la dinámica de albergue, se hace difícil generar un espacio de estudio, ya que son muchas las actividades que realizar y también se debe respetar el tiempo libre. Asimismo, como el tiempo que pasan con sus familias es poco, vemos que cuesta considerar al hogar como un ámbito de estudio, donde también son requeridos para realizar otras tareas y actividades.

Como mencionamos anteriormente, el nivel secundario se caracteriza por trabajar en torno a diferentes proyectos. En la materia de Ciencias Naturales, además de aprender a sembrar verduras en dos invernaderos, realizan el proyecto: “Reforestación con tabaquillos en Pampa de Achala”. En el cual los y las estudiantes de la especialidad, realizan el proceso de su germinación y crecimiento:

“El tabaquillo Polylepis Australis es un árbol de altura. Se encuentra ubicado en el cordón montañoso de las Sierras de Córdoba a una altura de 1700 msnm. Las características de dicho árbol, es que tiene hojas perennes (verdes todo el año) las cuales son muy tentadoras para el ganado en la temporada de invierno. Otra característica es que tiene pequeñas láminas que lo protegen de los incendios. Desde hace años, el hombre explota su madera para poder calefaccionarse. Con este proyecto, queremos volver a darle ese majestuoso verde a nuestra serranía”.

(Revista “Los chicos de La Ventana”, p. 4).

También, podemos hacer mención a un proyecto de lutheria, de creación y restauración de instrumentos musicales, que realizan en horario extraescolar. En el 2014, esta iniciativa tuvo una amplia difusión mediática y estuvo acompañada de una campaña de donación de herramientas e insumos necesarios para el taller. En este marco, algunos estudiantes realizaron un viaje a Córdoba para presenciar un ensayo de la Orquesta Sinfónica de la UNC. Actualmente no se ven muy motivados por asistir al taller.

Se percibe en torno a la institucionalidad informal, que aún impregna un sentimiento religioso ya que hay símbolos cristianos en aulas, pasillos y habitaciones. Además, antes y

después de las comidas diarias, realizan una oración de agradecimiento. Uno de los profesores nos comentó que lo problematizaron al ser una escuela laica, pero que responde a un pedido de los y las jóvenes. Observamos que forma parte de una práctica tradicional que data de la anterior gestión y, en cierto sentido, guarda valor identitario. Sin embargo, en el discurso se quiere realizar una diferenciación sustantiva con la gestión anterior del establecimiento (de la orden franciscana), sobre todo en lo que hace a la aplicación de la disciplina.

Con respecto al sistema de autoridad, quien ocupa una posición jerárquica en la estructura de actores, es el coordinador de curso. Es el encargado de articular los vínculos entre la directora, los docentes, los estudiantes y sus familias. Asimismo, realiza gestiones con el Ministerio de Educación y con la Municipalidad de Mina Clavero, cuando es necesario. Observamos que, ante faltas graves consideradas por los preceptores y profesores, se expresa como una advertencia que “irán a Coordinación”, medida que suele aplicarse. Por ejemplo, vimos esto cuando uno de los jóvenes no quiso participar de un taller y cuando una de las estudiantes se negaba a limpiar el albergue. Por otro lado, un docente nos comentó que “*los chicos se portan bien*” y que, generalmente, “*no hace falta poner amonestaciones*”.

Observamos que entre el coordinador de curso y los/las jóvenes tienen un vínculo más vertical, no se presenta una comunicación cercana. En cambio, con algunos preceptores y docentes, sobre todo los que pasan más tiempo en el colegio, se percibe una relación más horizontal, de confianza y una comunicación fluida, que incluye nombrarse con apodos, hacer chistes, compartir mates, charlar sobre sus vidas personales:

“Elegí esta foto porque está el profe X”.

(Joven 1).

“El preceptor X es re buena onda, pero el preceptor Y te re reta”.

(Joven 2).

Los y las jóvenes demuestran un vínculo de compañerismo y solidaridad entre ellos/as. Se ven grupos de amigos, heterogéneos en generación y género, con interacción entre los mismos.

“Comparten la recreación con la primaria, al principio los inspectores estaban preocupados y querían darles recreos separados, al vicio, la convivencia es buena entre ellos.”.

(Docente 1).

“Acá somos una familia, todos se ayudan con todos, yo a veces elijo chicas más grandes de tutoras de los más chicos y a veces las hacen renegar mucho (risas)”.

(Docente 2).

En esta última expresión, también observamos un estereotipo de género, al asignar a las chicas como las encargadas de tener un rol de cuidado y acompañamiento de los niños de la primaria.

Por último, respecto a los vínculos intrainstitucionales, hay una relación cercana con el personal no docente, ya que muchos son familiares. En lo que hace a las relaciones interinstitucionales, se manifiesta que se conocen con los vecinos del paraje (seis familias aproximadamente) y que los/las jóvenes suelen frecuentar la casa de una señora que tiene un pequeño kiosco. El establecimiento educativo procura mantener vínculos con otros secundarios de la zona. El año pasado, dos profesores realizaron una visita al IPEM N° 285 anexo Los Cerros, con el fin de compartir experiencias e invitarlos a participar del proyecto de reforestación de tabaquillos, solicitándoles que junten las semillas en la temporada estival, época en que este otro anexo tiene clases. Por otro lado, también participa todos los años de una feria de ciencias en Villa Dolores con los y las estudiantes de la especialidad, el último año salieron en el 3er puesto con el proyecto antes mencionado.

El vínculo con las familias tiene como obstáculo las distancias y la falta de movilidad de las mismas, por lo que las reuniones de padres suelen desarrollarse en el IPEM N° 285 de Mina Clavero, para que les sea más accesible llegar. De esta forma la participación es numerosa y se afirma que hay buena predisposición de las familias en colaborar con el establecimiento. Han conformado una cooperadora escolar, con la que sostienen algunos gastos. El año pasado, trabajaron brindando el servicio de cocina en un encuentro de guardaparques provinciales, que se llevó a cabo un fin de semana en la escuela. Una instancia de encuentro significativa con las familias, es el acto de fin de año y de colaciones, donde además comparten una comida. La escuela tiene una red social vía

web, con el objetivo de que las familias y otros actores puedan conocer las actividades que se realizan.

Otros de los actores con los que se articula es la Municipalidad de Mina Clavero, en lo que refiere al transporte y a los Servicios Locales de Protección y Promoción de los derechos de las/los niñas/os y adolescentes. En una ocasión, se coordinó para que brindaran el transporte en una salida al PNQC (parte de nuestro proyecto de intervención), pero la traffic no cumplía con los requisitos de habilitación necesarios para que se apruebe la carpeta de viaje, por el Ministerio de Educación de la provincia. Hecho que les parecía paradójico a los profesores, ya que es la misma traffic que los transporta habitualmente, siendo ésta una situación de negligencia.

Al respecto, los profesores manifiestan que es habitual que este Ministerio ponga obstáculos a último momento para las salidas extraescolares, por ejemplo, con detalles mínimos como la falta de un acento en un apellido. Por otro lado, compartían una camioneta con el colegio 20 de Junio, pero las dificultades en su uso común, hicieron que pasara a manos de esta última:

“El ministerio no está al tanto de las necesidades de esta escuela. Los inspectores vienen cada dos años”.

(Docente 1).

En lo que hace a la política pública, en el establecimiento educativo se desarrollaron los siguientes programas nacionales: Conectar Igualdad (hasta el 2015), Programa de Educación Sexual Integral, programa de Tutorías en educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional (PMI). El coordinador nos mencionó que deben articular con el Programa de Escuelas Rurales (PER) pero que aún no tienen información al respecto. En materia de programas provinciales, acceden al PAICor (Programa Asistencial Integral de Córdoba) tradicional, en donde se brindan alimentos para la semana y se cocina en el colegio. En el caso de los/las estudiantes que toman colectivos interurbanos para llegar hasta la Posta, gestionan el Boleto Educativo Gratuito.

Se expresa que otros actores de la sociedad civil, suelen relacionarse con la escuela de forma caritativa y que esto es influenciado por los medios de comunicación:

“Muchas veces se mira a la ‘escuelita rural’ o ‘la escuelita de las nubes’ como un lugar para hacer caridad. La gente dona cosas de lo más insólitas (ropa y libros en mal estado, medias sin pares), sin preguntar cuáles son las necesidades de la zona”.

(Docente 3).

Suelen distribuir estas donaciones entre las escuelas de la zona, según la necesidad de cada una. En consonancia con esto, otro docente nos comentó que mucha gente se compromete con la escuela y luego no sucede:

“Qué bueno que hayan podido volver, la verdad es que a veces los chicos quedan ilusionados. Una vez vino un grupo y prometieron hacer una especie de gimnasio para pasar el tiempo libre, tener unos metegoles, unas bolsas de boxeo y al final nunca se realizó”.

(Docente 4).

En referencia a los servicios de infraestructura, el establecimiento educativo cuenta con luz provista por paneles solares y un generador. Es por esto que durante el día se trata de ahorrar energía y el televisor del comedor no puede permanecer mucho tiempo prendido. Cuentan con el servicio de gas envasado para cocinar, calefaccionarse y para calentar el agua de las duchas. El año pasado, por falta de este suministro se suspendieron las clases una semana.

En relación al agua, la obtienen mediante una bomba que la extrae de una vertiente. Ésta precisa de un generador que suele sufrir desperfectos, lo que hace que en ocasiones falte el agua afectando su reproducción cotidiana. Nos parece una contradicción que siendo un territorio que se caracteriza por ser la cabecera de las cuencas hídricas de Córdoba, los y las estudiantes y profesores de esta escuela vean interrumpida una necesidad tan básica y un derecho como es el agua:

“Por ahí se corta el agua y no nos podemos bañar”.

(Joven 3).

Los docentes también nos contaron que, al realizar un estudio microbiológico, se detectó cantidades significativas de las bacterias *escherichia coli* y *helicobacter pylori*. Creen que esto se debe a la presencia de ganado en la zona y a que el tratamiento de afluentes no es el adecuado, contaminándose las napas freáticas. La situación en general es

naturalizada ya que no se perciben síntomas al consumir el agua. No obstante, un profesor participó en el 2015 de un encuentro con pobladores y organizaciones, en el que participaba el PNQC, en el marco de un proyecto del Gobierno Provincial con el objetivo de construir un sistema de tratamiento de afluentes más efectivo pero esta iniciativa, al final, nunca se concretó.

En lo que respecta a la basura generada, no se cuenta con un servicio de recolección en la zona. Cuando la escuela contaba con la camioneta, la llevaban hasta Mina Clavero, pero, actualmente, deben quemarla preocupados por la contaminación que genera esto. También sienten la contradicción de que, aunque motiven el hábito de separar la basura (en reciclables, no reciclables y orgánico), en la zona no hay centros de tratamiento diferencial de residuos. Los desechos orgánicos son utilizados para hacer compostos.

Los canales de comunicación en la escuela son escasos, ya que no hay señal para la telefonía celular, excepto en una montaña cercana. Tienen una antena de servicio de Internet, por lo que profesores y estudiantes, utilizan la aplicación WhatsApp para contactarse. Por emergencias, cuentan con un equipo de radio que la comunica con otras escuelas y con el Ministerio de Educación. Por ejemplo, nos comentaron que, ante una urgencia de salud, podrían solicitar un helicóptero de la provincia.

El camino de tierra hasta la escuela suele tornarse inaccesible luego de lluvias, nevadas o cuando son utilizados por cuatriciclos. El año pasado estuvieron otras dos semanas sin clases, ya que luego de una gran nevada no se reparó el camino. El Consorcio Caminero afirma que tiene pocos recursos humanos y materiales para cubrir una extensión tan amplia como Pampa de Achala. El coordinador desea que se ponga ripio pero su reclamo no ha tenido respuesta, le informaron que tiene que buscar la intervención del Programa de Escuelas Rurales.

4. Los y las protagonistas: jóvenes de Pampa de Achala¹³

Para Trabajo Social, es relevante la forma en que se concibe y se establecen los

¹³ Los datos desarrollados a continuación pertenecen a registros de nuestros cuadernos de campo, entrevistas a docentes y jóvenes, así como al Diagnóstico Socioproductivo de la RHPPA de la APN 2001.

vínculos con el sujeto, puesto que esto va a determinar el carácter de la intervención.

Son importantes los aportes de Bourdieu (1997) en torno a que el sujeto no se define sólo por sus condiciones objetivas, establecidas por la posición que ocupa en el espacio social, sino también por el habitus, conocido como “lo social hecho cuerpo”, como aquellas disposiciones a percibir, pensar y hacer. El habitus se constituye en “*una estructura estructurada por las condiciones objetivas y estructurante de percepciones, pensamiento y acción*” (en Acevedo, 2011; p. 25).

Lo comprendemos como un sujeto complejo y contradictorio situado en un tiempo y en un espacio (Acevedo, 2011). No es sólo un sujeto de carencia sino un sujeto de deseo, con intereses y con capacidad de ser un actor que incide en las estructuras que lo determinan.

Los sujetos de nuestra intervención son los y las jóvenes que asisten al IPEM N° 285 anexo La Ventana, 10 mujeres y 16 varones, de entre 12 y 18 años de edad, quienes forman parte de las comunidades que habitan en la RHPPA. Dos de ellos viven en el paraje La Ventana donde queda la escuela; al norte cuatro: en el paraje Casitas Altas (uno) y en El Volcán (tres); y la mayoría vive en los parajes ubicados en el camino que va desde La Posta hasta Mina Clavero: en Niña Paula (cinco), Río de Los Sauces (ocho) y Cañada Larga (uno); en Cura Brochero (cinco) y en Icho Cruz (uno)¹⁴.

Nos parece importante analizar a los sujetos en contexto, en aquellos escenarios en que transcurre su vida cotidiana, abordando la relación con sus familias como antes lo hicimos con la escuela. Las familias que habitan la región tienen una descendencia de cuatro o más generaciones en la zona, donde la relación con el medio natural es un importante organizador de sus vidas cotidianas. Algunos de los y las jóvenes de nuestra intervención son hermanos entres sí, siendo aproximadamente 20 familias.

De acuerdo a la organización social del trabajo de las unidades domésticas, es decir, al tipo de inserción en el mercado laboral predominante de sus miembros, podemos identificar que son, en su mayoría, unidades productivas de base familiar o pequeñas empresas familiares (Jelin, 1986). Como la mayoría de las familias que habitan en la zona, hacen uso de los recursos locales del territorio y de la venta de sus productos en los circuitos comunitarios y turísticos. Obtienen la mayoría de sus ingresos económicos a partir

¹⁴ Ver *Mapa* en la parte posterior de la tapa.

de la cría de ganado ovino, caprino y bovino en menor medida. Debido a la rigurosidad del clima, el cultivo de huertas se hace más difícil. También se caracterizan por la elaboración de productos artesanales de tipo textil, cuero y alfarería y su comercialización en puestos a la orilla de la ruta. Como se manifiesta en la entrevista que realizaron tres jóvenes a un poblador y padre de uno de ellos:

“- (...) ¿cómo es la vida cotidiana de acá del lugar? - (...) Y bueno, toda la gente de acá vive de las cosas del lugar, digamos no hay mucho trabajo, y viven de los animales de acá del lugar. - ¿Qué recursos son los que más se explotan acá? - (...) cría de vaca, de oveja y bueno también hay hierbas que se venden de acá del lugar”.

(Revista “Los chicos de La Ventana”, p.6).

Las y los jóvenes ocupan un rol importante en el desarrollo de estos trabajos:

“Me tengo que ir, porque tengo que ir a guardar las cabras y se hace de noche”.

(Joven varón 4).

“¿Conocen el puesto que está cerca de Niña Paula? Es de mi papá, yo trabajo ahí”

(Joven mujer 5).

Durante el ciclo lectivo, la mayoría de ellos se albergan en el colegio por lo que desarrollan estas tareas los fines de semana. En vacaciones tienen más posibilidades de trabajar, en tareas domésticas y extradomésticas, por ejemplo, aprovechando la temporada estival algunos son vendedores en puestos de artesanías o salen a ofrecer comidas típicas como pastelitos o pan casero a los turistas. Todas estas prácticas se constituyen en saberes que caracterizan a los y las jóvenes:

“Tienen muchas habilidades manuales, tal vez por provenir de familias de artesanos y su cercanía con el medio”.

(Docente 1).

Se pone de manifiesto que la mirada típica de juventud como moratoria social, no refleja totalmente estas formas particulares de ser jóvenes en el contexto rural, donde las responsabilidades laborales entorno a la reproducción de la unidad doméstica se desarrollan a edades más tempranas.

No obstante, en contextos de nueva ruralidad, atravesados por procesos paulatinos

de urbanización y descampesinización, las familias deben complementar sus producciones mercantiles o de autoconsumo, con la venta de mano de obra esporádica o permanente, en la zona y en ciudades aledañas. Los padres de muchos/as de ellos/as trabajan como peones de estancia, albañiles y las madres como empleadas domésticas. Otros/as forman parte del personal no docente de la escuela.

Para la mayoría su condición laboral es de tipo informal y no acceden a los beneficios de la previsión social. Se manifiesta, en general, un marco de vulnerabilidad social en las familias caracterizado por la escasez de capitales económicos y técnicos, así como de capitales sociales por la dificultad de articular con redes formales e informales. (Delegación Regional Centro APN, 2015).

En relación al derecho a la salud, y según el diagnóstico anteriormente mencionado, casi un 80% de las familias que viven en la zona no poseen obra social o cobertura respecto a los aportes sociales, debido a la informalidad y precariedad de los sistemas laborales. Exceptuando en algunos casos, a aquellos pobladores que trabajan en escuelas, en algunas estancias o en el sector público.

Se manifiestan complicaciones en el acceso a la salud, puesto que hay escasos centros de salud (o postas sanitarias) en la zona, donde asisten médicos periódicamente. También, se comenta sobre visitas de médicos residentes a las escuelas. En su relato, los y las jóvenes afirman que había un espacio destinado a la atención de la salud en La Ventana, muy cercano de su escuela donde solían ir médicos mensualmente, pero afirman que está “*abandonado*”, que “*los remedios ya están vencidos*” y que “*nadie viene*”.

En general, los pobladores suelen trasladarse hasta los centros de mayor complejidad u hospitales que sólo se hallan en localidades vecinas, como Villa Carlos Paz, Mina Clavero y Villa Dolores,

Cuando alguno/a de los/las jóvenes enferma en la escuela, son los docentes y preceptores en sus autos particulares, quienes los llevan hasta sus respectivos hogares, donde la familia podrá llevarlos a algún centro de salud de ser preciso. Esto implica que busquen con esfuerzo contactarse con las familias y verificar que haya alguien en su casa que los espere.

A los y las jóvenes se les dificulta asistir a los turnos médicos en Mina Clavero porque de lunes a viernes se encuentran en el colegio. Por lo general, cuando deciden concurrir a algún turno, deben faltar a clases y para volver coordinan encontrarse por el camino con algún preceptor, quienes entran al colegio los lunes o miércoles al mediodía.

La principal problemática que destacan los docentes es en torno al acceso a la salud bucal en los y las estudiantes, ya que son frecuentes los dolores de muela o que les falten algunas, creen que *“es una pena siendo tan jóvenes”*. Como forma de prevención, incentivan el hábito de cepillarse los dientes y hace dos años contaron con la colaboración de un grupo de odontólogos que les administraron un tratamiento con flúor para prevenir caries.

Un docente nos comentó que han detectado un caso de abuso sexual intrafamiliar, por lo que pidieron la intervención de la Municipalidad de Mina Clavero, pero no estuvieron conformes con las medidas de protección que se llevaron a cabo, ni con la brevedad de la terapia psicológica brindada y tampoco con la devolución que la institución solicitó a los profesionales que intervinieron. Por otro lado, esto movilizó la realización de una jornada en la escuela de prevención del maltrato y abuso sexual, donde participó la Municipalidad. Consideramos que esta sigue siendo una problemática tabú, sobre todo en los contextos rurales, donde informantes clave nos han afirmado que éstas son prácticas naturalizadas en los hogares y pocas veces llegan a ser denunciadas.

Otro aspecto que nos preocupa es en torno a los derechos sexuales y reproductivos, puesto que si bien la escuela aborda los temas en la materia de Ciencias Naturales, en el marco de la ley de Educación Sexual Integral, el caso de una joven que quedó embarazada, nos hizo problematizarnos sobre si los y las jóvenes tienen acceso concreto a métodos anticonceptivos de forma gratuita, siendo escasos los servicios de salud en la zona.

En las relaciones cotidianas entre pares, como se mencionó anteriormente, se observa un vínculo de confianza y cooperación, sin embargo, se percibió en el discurso y en determinados actos, cierta desigual en cuanto al género. Por ejemplo, las jóvenes son muy participativas en pequeños grupos, pero al frente de todos son los varones los que toman la palabra. Hay cinco parejas de novios en el grupo, en una de ellas nos han comentado que ha habido situaciones de violencia, con actitudes de celos y maltrato. Esto se expresa como

una situación naturalizada.

En suma, hay ausencias de políticas públicas que permitan ejercer sin restricciones el derecho a la salud, responsabilidad que recae prioritariamente sobre las familias y la institución educativa, como principal representante del Estado en la comunidad.

En lo que hace al derecho de la educación, un aspecto común en las trayectorias educativas de algunos/as jóvenes, es haber egresado de la Escuela de Nivel Inicial y Primaria “20 de Junio”, que se encuentra ubicada en el paraje Villa Giulio Cesare, sobre la ruta provincial 34. Por lo que algunos de ellos/as tienen vínculos que anteceden a su paso por la formación secundaria.

Las razones y motivos que los/las llevan a estudiar en el IPEM N° 285 anexo La Ventana son diversas. Para seis de ellos, que viven en hogares adentrados en Pampa de Achala (en La Ventana, Casitas Altas, el Volcán), ésta es su opción más viable teniendo en cuenta las distancias geográficas. Para los/las demás que viven en los parajes ubicados desde La Posta hasta Mina Clavero, el motor de la accesibilidad geográfica no parece ser el principal, puesto que tal vez podrían asistir a secundarios en Mina Clavero o en Cura Brochero: aún viviendo a distancias considerables, para algunos/as la escuela responde a un sentido identitario muy unido con lo territorial y a sus trayectorias familiares, a que sus parientes o vecinos hayan asistido a la escuela (primaria o secundaria) cuando pertenecía a la congregación franciscana:

“Vengo acá porque es la escuela que me corresponde por donde vivo”.

(Joven varón oriundo de Niña Paula).

Esta afirmación parecía funcionar como una norma tácita, naturalizando su deber implícito, no reflejaba ser una alternativa posible ni problematizada el hecho de asistir a otra escuela.

“Empecé el secundario en Mina Clavero pero me quedé de año y mi mamá me pasó al Liqueno”.

(Joven mujer oriunda de Niña Paula).

En este caso, la decisión parece haber aspirado a disciplinar el “rendimiento” escolar, bajo el supuesto de que la modalidad de albergue aseguraría aprobar los requerimientos académicos. La misma joven expresa cómo el cambio le resultó sumamente

difícil, tal vez porque fue vivido como una especie de castigo:

“Al principio no me gustaba nada, extrañaba un montón, no tenía amigas, pero después con el tiempo sí, me fui acostumbrando y ahora me gusta mucho”.

Sobre la base de algunos comentarios, podemos hipotetizar que algunos grupos familiares eligen la modalidad de escuela albergue para sus hijos como una estrategia de reproducción cotidiana, permitiendo sortear obstáculos en la misma y garantizar la satisfacción de necesidades como la alimentación y la educación, así como permitir que los padres tengan mayor tiempo para realizar actividades laborales.

La movilidad social, *“entendida como mejoramiento de la calidad de vida acompañada por un mejor nivel de ingresos en un mismo grupo social”* (Delegación Regional Centro, 2001, p. 2.), es muy difícil en las condiciones socioeconómicas antes descritas. Sin embargo, para los y las jóvenes la educación sigue siendo una estrategia para el logro de la misma, sobre todo si se considera que la mayoría es la primera generación en su familia de estudiantes secundarios. Ven a la educación como un capital cultural, social y económico que permite planificar un “mejor futuro” y lo relacionan con la posibilidad de obtener un buen trabajo:

“- Vimos unas casitas muy pobres en el viaje a Arroyito hechas de lata. - ¿Por qué vivirán así? - Porque no hay trabajo, los discriminan por no tener educación. - Sí, les deberían dar trabajo igual”.

(Conversación entre joven 1, joven 6 y joven 7).

Relacionan la precariedad del trabajo rural y el desempleo con los procesos de migración interna, la cual alcanza a un 23% en la zona (Delegación Regional Centro APN, 2001):

“- ¿Viste Antonio qué pocos pobladores que han quedado en la Pampa de Achala? - Sí, lo que pasa es que la mayoría se va al pueblo por las comodidades que hay allá. - Y porque allá tienen más posibilidades de conseguir trabajo en lo que les gusta... Ya no les interesa el trabajo del campo, dicen que es muy sacrificado”.

(Historieta realizada por jóvenes en el taller n° 5).

Se percibe una sensación de invisibilidad, de estar excluidos, de no ser reconocidos como actores importantes de la comunidad:

“Es para que conozcan un poco más el lugar también (la revista), porque casi toda la gente pasa por la ruta, de Mina Clavero a Córdoba y frenan a veces, pero nada más, para que conozcan un poco más”.

(Revista “Los chicos de La Ventana”, p. 2).

En este contexto, el derecho a la participación de los y las jóvenes en el espacio público tiene múltiples obstáculos, ya que no son reconocidos como actores sociales y políticos. Además, son escasos los espacios de organización comunitaria de los que puedan ser parte, por ejemplo, los varones suelen participar de equipos de fútbol en Mina Clavero y otros/as asisten a catequesis de Confirmación. Por otro lado, concurren a instancias de encuentro con la comunidad como festividades en la zona, por ejemplo el Festín Gaucho, las fiestas patronales y los bailes de cuarteto.

Consideramos que la escuela se constituye en el principal espacio público que permite el ejercicio del derecho a la participación, con sus potencialidades y limitaciones. Ya que es un lugar de pertenencia y de encuentro entre los y las jóvenes, además de que les permite desarrollar proyectos de su interés, relacionarse con otros actores de la comunidad o externos a ésta (como otras escuelas, la municipalidad, la UNC, el PNQC), realizar salidas a lugares que no conocen, desarrollar pasantías laborales, entre otros.

Creemos que una importante instancia de participación podría ser el centro de estudiantes, pero actualmente el mismo no tiene ejercicio activo, tal vez porque no es visto como una prioridad en el proyecto institucional. Los y las jóvenes demandan más espacios de recreación y los insumos necesarios para esto (pelotas, metegoles, bolsas de boxeo); así como que, en el horario escolar, se puedan desarrollar más clases al aire libre y caminatas o salidas a otros lugares:

“A la tarde nos aburríamos nosotros, no teníamos nada que hacer, pasábamos el tiempo más rápido (en los talleres de la intervención)”.

(Joven 10).

Cuando dialogamos sobre qué es lo que más les gusta del lugar en donde viven, pudimos observar que hay varios aspectos en común: por un lado, un vínculo muy cercano con su territorio, valorizando las características naturales del lugar como los ríos, los animales, las plantas y las sensaciones de tranquilidad y paz. También, es interesante cómo

ellos/as identifican a los habitantes de la zona como “*más amables*”, todo esto nos habla de una forma de vivir, relacionarse e identificarse con Pampa de Achala. La mayoría coincidió en que disfrutaban el tiempo compartido con otros, estar con amigos y con su familia. Además, rescataron las actividades de tiempo libre y recreación, siendo el río y la cancha lugares de encuentro por excelencia:

“La paz que hay en Pampa de Achala, las plantas, los animales, juntarnos a jugar al fútbol, las personas son más amables. Me gusta tener Wifi”.

(Actividad del taller n° 1).

En lo que menos les gusta, expresaron aquello que tiene que ver con las obligaciones, como tareas domésticas o escolares y con la falta de comunicación o la distancia con personas queridas o de la ciudad. Podemos interpretar un malestar, en algunos casos, por tener que estar encerrados/as por el frío y una sensación de aislamiento, donde el celular es una herramienta que utilizan para comunicarse con sus familias y enterarse de las noticias, por lo que perder la señal de Wifi es muy significativo. En el colegio, la mitad de los y las estudiantes poseen celular por lo que suelen prestárselos entre amigos/as:

“No nos gusta venir al cole cuando hace frío, estar adentro, estar sin señal, estar lejos del pueblo, estar lejos de las personas que queremos, levantarnos temprano”.

(Actividad del taller n° 1).

En relación a las cosas que no les gustan, expresan también los problemas del colegio antes desarrollados, principalmente el del agua, de la energía y del camino:

“El problema que más tenemos es el del agua que hay poca”.

(Revista “Los chicos de La Ventana, p. 3).

Como asimismo, en lo que hace a la comunidad, mencionan la falta de escuelas y centros de salud, así como casos de inseguridad en Mina Clavero. Reconocen dos amenazas del bosque nativo: la tala de árboles y los incendios. Con respecto a este último, es un tema conocido y frecuente en su discurso, lo que da cuenta de que es un fenómeno que forma parte de su cotidianidad. Es una práctica que se utiliza en Achala para la división de los campos o para el rebrote de pasturas como alimento para el ganado, generando tensión porque es ilegal, pero al mismo tiempo, hace a las estrategias de reproducción de las

familias y de otros actores, como estancieros. Un joven compartió su experiencia de haber vivido un gran incendio muy cerca de su hogar y otros mencionaron el ocurrido en 2015 en el PNQC. Afirman que esto afecta a la biodiversidad del lugar:

“Deberíamos decirle a los humanos que dejen de quemar”

(Charla de animales en historieta realizada en el taller n° 5).

En cuanto a la tala de árboles, hacen referencia a que es una actividad que se realiza sobre todo en Carlos Paz por el avance inmobiliario. Identifican la necesidad de obtener leña para calefaccionarse y cocinar en sus hogares, reconociendo que, en los últimos años, con la emergencia de los desmontes y por ser zona de conservación, deben recibir la leña del programa “Trueque de leña por conservación” o comprarla. Diferencian entre aquellos árboles de los que está permitido extraer leña, como el mimbre y el sauce y de los que no, como el maitén y el tabaquillo¹⁵.

PNQC es un actor que para ellos regula y controla esta situación. A pesar de la cercanía, la mayoría de ellos/as nunca lo había recorrido. Se expresa un vínculo de cierta verticalidad con la institución:

“Parques no te deja cortar el tabaquillo para la leña, te tienen así” (e hizo la seña de que los tienen ‘cortitos’).

(Joven 9).

Se observa un gran conocimiento sobre el ambiente tanto académico, por ser una escuela que se orienta a la gestión ambiental, como también por saberes populares propios de vivir en un territorio con una apropiación significativa del entorno. Hay una primera tendencia a relacionar al ambiente con lo meramente natural, sin embargo, reconocen al hombre y a lo social como parte del mismo. Hay una mirada hacia al ambiente no como algo que se depreda o explota sino como aquello que hay que preservar y cuidar. Reconocen que hay ambientes distintos, en donde cada habitante tiene un conocimiento como así también un derecho y una responsabilidad ante el mismo:

“El ambiente es nuestra vida: la disfrutemos, no la desprovechemos”.

(Actividad del taller n° 1).

¹⁵ Éste es una especie endémica de Pampa de Achala, que crece en forma de bosque en quebradas, siendo su hábitat más propicio, ya que está más protegido del ganado doméstico y de incendios.

En consonancia, manifiestan pertenencia con Pampa de Achala, se identifican con el término “achalenses” o “serranos”, diferenciándose de los “abajanos”, aquellos que viven en el bajo como Carlos Paz y Córdoba. Reconocen a sus familias como trabajadores rurales o artesanos, no así como campesinos, dimensión que carga con una connotación negativa como sinónimo de “atraso”. Sin embargo, consideramos que sería importante trabajarla, en tanto no se limita al aspecto laboral, sino que lleva a poder resignificar todas aquellas prácticas y saberes cotidianos que hacen a la identidad en el territorio rural. También, poder reconocer al sujeto campesino como un actor social y político, con derecho a organizarse de forma colectiva y a participar en las decisiones del espacio que habita.

“Somos de Pampa de Achala (...)”.

(Revista “Los chicos de La Ventana”, p. 3).

1. Definición del objeto de intervención

Definir el objeto de intervención lejos de ser una tarea sencilla implica un complejo proceso por dotar de especificidad a nuestro actuar profesional, legitimando y delimitando el campo de intervención. Cuando hablamos de nuestro objeto, hacemos referencia al “(...) *equivalente teórico de una necesidad demandada por la realidad, para cuya realización (satisfacción o redefinición) debe ejercerse una función específica*” (Aquín, 1995; p. 30).

Siguiendo en esta línea, el objeto de Trabajo Social “*se sitúa en la intersección entre los procesos de reproducción cotidiana de la existencia, los obstáculos o dificultades que tienen los sectores subalternos para su reproducción y los procesos de distribución secundaria del ingreso, entendidos éstos en sentido más amplio que el estatal*” (Aquín, 1995; p. 30). Nos parece importante situar nuestro objeto de intervención en la dimensión pública de la reproducción cotidiana de la existencia, puesto que los principales protagonistas son los actores comunitarios, como el IPEM N° 285 anexo La Ventana y el PNQC. Las necesidades y obstáculos que se presentan en esta dimensión de la reproducción apelan a derechos sociales de ciudadanía.

El Trabajo Social ha sido un actor histórico de la política social y de otros procesos de distribución secundaria del ingreso, la intervención en el campo de la política ambiental y de las instituciones que la atraviesan (en nuestro caso la APN y la escuela) suponen un terreno prometedor para nuestra profesión en tanto los conflictos ambientales desencadenan desigualdades y conflictos que forman parte de la cuestión social, entendida como la materia prima de nuestra profesión (Iamamoto, 2003).

Mediante recopilaciones diagnósticas y observaciones realizadas en forma conjunta con las organizaciones antes mencionadas, pudimos identificar los siguientes nudos problemáticos:

- Desde la APN y el PNQC, se problematiza la distribución reducida y amenazada de los bosques de altura, tanto de tabaquillos como de maitenes. La necesidad de conservar la estructura, funcionalidad y singularidad de los mismos tanto por los servicios ambientales que brindan a la comunidad, como por su valor de biodiversidad.

- Desde el IPEM N° 285 anexo La Ventana, personal docente expresa las dificultades que tiene para continuar con un proyecto de reforestación de tabaquillos en la RHPPA (por la amenaza del ganado doméstico en la zona) y su motivación porque los mismos puedan ser plantados en un espacio público, preferentemente en el PNQC.
- Por nuestra parte, observamos que la mayoría de los estudiantes si bien conocen la existencia del PNQC, nunca lo recorrieron. Esto dificulta la vinculación con el mismo como actor comunitario, el reconocimiento del derecho a ser parte del espacio público del PNQC y de beneficiarse de los servicios ambientales que brinda, como así también de participar activamente de la conservación de determinados valores.
- Junto a nuestro referente institucional, diagnosticamos la debilidad de los vínculos interinstitucionales entre la APN, el IPEM N° 285 anexo La Ventana y la comunidad de la zona en general; debido a la falta de recursos humanos para abordar en forma regular y sistemática esta situación. Lo que dificulta el logro de la conservación como un proceso de participación y apropiación por parte de la comunidad.

Nuestro objeto de intervención está compuesto por dos ejes centrales: por un lado la conservación del ambiente y por otro, la participación. Ambas son necesidades que expresan derechos sociales reconocidos.

Aquín (1995) retoma la perspectiva historicista y crítica de las necesidades de Heller (1978) la cual expresa que cada sociedad desarrolla una estructura de necesidades que legitima la reproducción del orden establecido, en el capitalismo el eje articulador es la posesión. Dentro de esta estructura, la necesidad de conservación del ambiente, se puede ubicar bajo la categoría de necesidades de subsistencia, puesto que la falta de un ambiente sano afecta significativamente la vida de los sujetos.

Entendemos a la participación dentro de las necesidades necesarias propiamente dichas, definidas por Aquín (1995) como

Aquellas cuya satisfacción apunta no solo a la reproducción del hombre singular

sino a la reproducción social (...), y designan a aquellas necesidades que deben ser satisfechas (aunque no sean límite o de subsistencia) para que los miembros de una determinada sociedad sientan que su vida es normal y con ello presten su consentimiento a lo establecido (p. 26).

Considerando a la necesidad de participación como un elemento clave en el ejercicio de la ciudadanía de los sujetos, en particular a lo que hace a la ciudadanía social (Acevedo, 2011). Se manifiesta como carencia en las situaciones de invisibilidad social y exclusión, pero también podemos entenderla como potencia. El PNQC y la RHPPA, se constituyen en un derecho humano, el de gozar de un ambiente sano y el de participar de los beneficios de su conservación. Son un espacio ideal para la puesta en valor del territorio, así como de las características históricas y culturales que hacen a la identidad del mismo. Estos beneficios no materiales hacen al bienestar humano y proporcionan oportunidades de enriquecimiento personal y social, contribuyen al desarrollo cognitivo, creativo y vivencial con el entorno. Y en suma contribuyen a consolidar una visión del mundo y de cómo habitarlo, más cercano a los principios del desarrollo sustentable.

Así definimos nuestro objeto de intervención como: **la participación activa de los y las jóvenes en la conservación ambiental del territorio que habitan, como ejercicio de sus derechos ciudadanos en las dimensiones educativa, ambiental y socio-política.**

Para Aquín (1996), el profesional, al intervenir en su objeto, participa en las distintas etapas de las luchas por las necesidades tal como las plantea Fraser (1991), desde el logro de la legitimidad de las mismas en la agenda pública, su interpretación y la asignación de recursos que satisfagan o resuelvan dichas necesidades.

Nuestra intervención, desde un abordaje comunitario e institucional, contribuye al proceso que vienen desarrollando otros profesionales del Trabajo Social en dotar de estatuto público a las necesidades derivadas de conflictos ambientales. Esto implica un trabajo de interpretación que politiza las necesidades de conservación del ambiente y de participación de los actores territoriales. Lo que supone abordar teóricamente estas necesidades, no sólo desde el enfoque hegemónico de las Ciencias Naturales, sino como íntimamente ligadas a las condiciones de desigualdad, de exclusión e invisibilidad por la que se ven atravesados los sujetos en el territorio rural y que demanda una intervención

teórico-política en tanto garantía del ejercicio de los derechos sociales.

Los sujetos habitan en un territorio atravesado por múltiples intereses, entre ellos la conservación del ambiente, donde los actores poseen capitales distintos y las condiciones de participación son desiguales. La politización de las necesidades (Fraser, 1991) permite que éstas se fuguen del espacio de lo privado al espacio público y puedan ser trabajadas comunitariamente, empoderando a los sujetos para la apropiación de capitales que permitan mantener o mejorar su posición en el campo de las relaciones sociales existentes.

En suma, en nuestra intervención pueden diferenciarse, a fines meramente analíticos, dos dimensiones, una material y otra no material, que se desarrollan de manera simultánea e interrelacionada (Aquín, 1995). En torno a la dimensión material, esto implica promover procesos de organización comunitaria y de articulación tanto sectorial como intersectorial, para el logro de los recursos (financiamiento, transporte, material didáctico, habilitaciones institucionales) y de los capitales (económicos, sociales, culturales) necesarios para la satisfacción de las necesidades definidas colectivamente.

La dimensión no material del objeto en nuestra intervención, refiere a la problematización y construcción de nuevas representaciones sociales, en torno a la conservación del ambiente, a la identidad, al territorio rural, y de los vínculos que los sujetos establecen en el territorio (con la escuela, con la APN y otros actores de la comunidad), los cuales van conformando modalidades particulares de entender y significar las necesidades.

Esto es posible generando acceso a la información, a todos aquellos conocimientos que permitan una mejor apropiación de los sujetos de los mecanismos necesarios para desarrollar sus derechos. Y a su vez, una búsqueda por la problematización crítica de la vida cotidiana, desnaturalizar aquellas históricas condiciones de desigualdad que impiden a las personas constituir una mejor calidad de vida.

Nuestra perspectiva parte de considerar al otro como un sujeto de derecho, los y las jóvenes son actores sociales e históricos fundamentales en este proceso. Desde allí nuestra elección radica en generar procesos de trabajo que busquen su participación activa, el desarrollo de la expresión, la creatividad y el fortalecimiento de identidades personales y colectivas.

2. Desarrollo de las estrategias de intervención

Trabajo Social, como otras disciplinas de las Ciencias Sociales, se caracteriza por aplicar distintos procedimientos, no aislados entre sí, ni tampoco lineales, mediante los cuales interviene en la realidad, con el objetivo de modificarla. Podríamos englobar todos esos procedimientos dentro de las llamadas estrategias de intervención. Se las entiende como parte del conjunto de procesos mediadores que, junto a los instrumentos, técnicas y recursos, conforman la “operacionalización de la acción profesional (...). Son instancias de pasaje de la teoría a la práctica” (Martinelli; 2001, p. 66).

La estrategia se caracterizó por la puesta en juego de determinados procedimientos: la dilucidación, que implica problematizar colectivamente representaciones y miradas en torno a la resolución de un problema; la co-gestión, que se pregunta ¿qué es necesario hacer? y ¿cómo hacerlo?, y consiste en dar respuestas colectivas a un obstáculo, donde los sujetos tengan poder para aumentar, mantener o administrar distintos recursos. También, consideramos desarrollar procedimientos de prevención, que implican evitar posibles efectos de las situaciones problemáticas vigentes y de otras que podrían suceder en el campo de intervención. Y además, acciones de promoción de tipo orientadora, que estimulen la capacidad de reflexionar y transformar la propia realidad (González, s/f).

A fines explicativos, presentaremos la intervención en tres momentos cronológicos: inserción, diseño de la estrategia y cierre o evaluación:

2.1. Inserción.

El proceso de inserción engloba los primeros acercamientos a las instituciones hasta la construcción colectiva de la demanda y la elaboración de un plan de trabajo.

Inicia en el mes de noviembre de 2015 cuando, una vez elegida la temática de interés, pactamos una reunión en la DRC de la APN con el Lic. en Trabajo Social (que luego se constituyó como nuestro referente institucional) y el Director de la misma, donde conocimos la dinámica general de la organización. Esta iba a ser su primer experiencia con tesistas de Trabajo Social.

La institución presentó dos posibles demandas: participar en un trabajo de

dilucidación y análisis de la red de actores en el proceso de construcción del Corredor de Sierras Chicas. La otra propuesta era trabajar con los pobladores de la zona de influencia del PNQC en un proceso de diagnóstico socioproductivo sobre los capitales, sociales y económicos, y el interés de los sujetos en brindar servicios dentro del PNQC; en una perspectiva de economía popular y teniendo como antecedente la experiencia positiva desarrollada con OCAPPA. Por distintos factores, viabilidad y motivaciones, priorizamos profundizar en la segunda demanda.

En el mes de febrero del 2016, realizamos una entrevista a los dos licenciados en Trabajo Social, tendiente a profundizar en la demanda y en el rol de la profesión dentro de la institución.

En mayo, hicimos la primer salida a terreno con el referente y una Lic. en Biología. Conocimos a distintos actores territoriales con el objetivo de dialogar sobre una posible propuesta de intervención y de indagar en las características del espacio social. En un primer momento, fuimos a la Intendencia del PNQC, nos recibió su intendente y una Lic. en Biología. Luego, a la altura de La Posta, nos encontramos con un poblador miembro del Consorcio Caminero, quien había pertenecido a OCAPPA, acompañado de sus dos hijos. Realizamos una entrevista, mientras recorríamos el territorio en auto. El poblador nos propuso ir hasta el IPEM N° 285 anexo La Ventana, al que había asistido en su juventud. Allí conocimos al coordinador de curso y a un profesor de Ciencias Naturales, nos mostraron las instalaciones y dialogamos sobre los proyectos y problemáticas del colegio, con la iniciativa de tener algún tipo de vínculo con el PNQC. De regreso, pasamos por el cementerio del paraje La Ventana y llegamos hasta el Centro de Visitantes del PNQC, donde nos presentamos con dos guardaparques.

Semanas después, tuvimos una reunión en la DRC de la APN con los dos Lic. en Trabajo Social, la Lic. en Biología y la profesora de la Cátedra de Intervención. Dialogamos sobre la demanda del colegio y la posibilidad de un trabajo en conjunto que, además, incluyera a las familias de los y las jóvenes del IPEM N° 285 anexo La Ventana para realizar el diagnóstico socioproductivo.

En junio, problematizamos la idea general del plan de trabajo. Acordamos con el referente institucional la inviabilidad del objeto de intervención originario por falta de recursos materiales y humanos para realizarlo, en torno a las necesidades de transporte y de

acompañamiento para llegar a los hogares de las familias, limitación en los plazos temporales y falta de una propuesta concreta para los pobladores. Definimos intervenir con el IPEM y construir un objeto de intervención en base a las demandas de ambas partes¹⁶.

En julio, construimos una propuesta de trabajo tentativa junto al referente institucional y a la profesora. La cual presentamos en una reunión con el coordinador y los profesores de Ciencias Naturales y de Teatro e Inglés del establecimiento educativo. Dialogamos sobre un posible proyecto y acordamos objetivos, contenidos, fechas y coordinamos formas de movilidad hasta el colegio. Conocimos a los y las jóvenes mientras estaban en clases, nos presentamos y les contamos a grandes rasgos la idea del proyecto. Resolvimos que reformularíamos el mismo con los nuevos aportes para enviárselos vía e-mail y acompañarla de una nota por parte de la universidad, dirigida a la directora del IPEM N° 285 de Mina Clavero para pedir su autorización en la realización del proyecto. Estos documentos fueron aprobados por inspección del Ministerio de Educación en la segunda semana de agosto.

Meses más tarde, con el objetivo de vivenciar las distintas formas de reproducción cotidiana en Pampa de Achala, fuimos recibidos por dos pobladores en sus viviendas, quienes habían participado de proyectos junto al PNQC. Uno de ellos se dedicaba a la artesanía en barro y la otra familia criaba ganado, disponía de un espacio para el acampe de turistas y uno de sus miembros era guardaparque provincial. Luego, nos enteramos de que ésta era la familia de uno de los jóvenes del IPEM.

Durante este proceso de inserción institucional desarrollamos distintas instancias de formación en la temática. Por un lado, realizamos entrevistas a diferentes profesionales: a la Lic. en Ciencias de la Educación de la APN, a la Mgter. en Gestión Ambiental de la Universidad Libre del Ambiente y ex profesora de la escuela Ceferino Namuncurá (de Pampa de Achala) y al profesor de Jardinería de la UNC y participante del Aula Abierta de Montaña. Además, formamos parte de la ayudantía en el Curso Libre “Ambiente como una construcción histórica, política y social” de la Carrera de Trabajo Social. Por otro lado, participamos de charlas en la Universidad Libre del Ambiente sobre plantas nativas medicinales, procesos de germinación y reforestación con plantas nativas y de un curso denominado “Ecoperiodismo en la escuela”.

¹⁶ Ver *Definición del objeto de intervención* p. 95.

El referente institucional nos invitó a participar, en el mes de julio, del “Segundo taller del Corredor de conservación y desarrollo sustentable de Sierras Chicas” en el Museo Molet de la Reserva Bamba (La Calera)¹⁷. Los objetivos del taller fueron identificar distintos valores de conservación, delimitar preliminarmente el alcance geográfico del corredor y permitir la interacción entre organizaciones de la zona que trabajan la temática del ambiente, funcionarios de los distintos municipios y profesionales. Esta experiencia fue sumamente enriquecedora para profundizar en categorías conceptuales, analizar el contexto socio-político en torno a la problemática ambiental, identificar distintos actores en el Corredor y aprender de distintas metodologías de trabajo como el mapeo colectivo.

2.2. Diseño de la estrategia.

La construcción de la estrategia implicó evaluar la viabilidad, entendida por Pichardo Muñoz (1993) como la posibilidad de que los proyectos puedan ser realizados de manera real y efectiva.

La estrategia es pertinente de acuerdo a la viabilidad política e institucional, ya que tanto la APN como el IPEM, comparten intereses y motivaciones, y además esta estrategia contribuye en el logro de líneas de acción y proyectos específicos en cada una. Por parte de la APN, se enmarca en el Plan de Gestión 2015 del PNQC, en las estrategias de Educación Ambiental, Comunidades y Pobladores, y Control de plantas exóticas y promoción del bosque nativo. Del lado de la escuela, en el proyecto de reforestación con tabaquillos y en el interés por la revalorización de saberes históricos e identidades territoriales.

Respecto a la viabilidad sociocultural, son múltiples las potencialidades. Por un lado, de la institución educativa: dadas por su orientación a la gestión ambiental y su perfil de trabajo comunitario, con numerosos antecedentes en tareas de saneamiento ambiental y la producción sistemática de plantas nativas y su reforestación, su motivación respecto a actividades como el senderismo, la resignificación de valores históricos y culturales de la escuela y de la zona. Y por otro lado, en la APN hay antecedentes positivos respecto a acciones realizadas en torno a la educación ambiental y proyectos comunitarios en el territorio de Pampa de Achala.

¹⁷ Evento organizado por la Secretaría de Ambiente y Cambio Climático de la provincia, el Instituto de Planificación del Área Metropolitana (IPLAM), la Coordinadora Ambiental y de Derechos Humanos de las Sierras Chicas y la APN.

De acuerdo a la viabilidad técnica, se cuenta con el personal del PNQC, APN e IPEM para acompañar las actividades; la gestión del transporte hasta Pampa de Achala con el Boleto Educativo Gratuito (ocho pasajes) y el brindado por la APN, el PNQC y los profesores del IPEM. Los recursos materiales presentes en las instituciones para el desarrollo de los talleres, como computadoras y cañones, así como de las instalaciones edilicias.

La principal línea de acción de nuestra estrategia de intervención se materializó en la planificación del proyecto “Somos esta Tierra”¹⁸, el cual promueve la participación activa de los y las jóvenes en la conservación real de la UC y aborda el problema de la fragilidad en los vínculos entre la APN y el IPEM. Surge de la motivación común de ambas instituciones de acompañar, fortalecer y gestionar los recursos necesarios en torno al desarrollo de valores de preservación indispensables en el territorio, entre los cuales destacamos la reforestación de tabaquillos. Consideramos enriquecedor el trabajo en red entre la APN, la UNC y el IPEM N° 285 anexo La Ventana, ya que éste propicia *“una base de reconocimiento mutuo entre el área protegida y las comunidades locales, que facilita a futuro la realización de trabajos de cooperación mutua”* (Tapella, 2007; p. 15).

Este proceso de intervención se llevó a cabo a partir de diversas técnicas: observaciones participantes y no, entrevistas semiestructuradas y de encuentros con la modalidad de talleres participativos desde un enfoque de recreación socioeducativa. Éstos se constituyeron en importantes herramientas para fortalecer la identidad territorial de los y las jóvenes y la apropiación con su medio de vida, así como intervenir directamente en la preservación del territorio que habitan.

Se desarrollaron ocho instancias de taller, en el lapso de cinco meses (de agosto a noviembre), con un intervalo aproximado de dos semanas entre cada encuentro. En general, se realizaron los días miércoles en el horario de 14:30 hs. a 16:30 hs.

Para llegar al colegio, tomábamos el colectivo interurbano COATA a las 9:30 hs. desde la terminal de Córdoba, llegando aproximadamente a las 12:30 hs. a La Posta (a 15km del IPEM). Allí nos encontrábamos con un preceptor o el coordinador, que entraban en sus autos particulares. Previo a los talleres, almorzábamos con los y las chicos/as. Terminada la jornada volvíamos en general con el coordinador, quien nos dejaba en La

¹⁸ Ver Proyecto “Somos esta Tierra” Anexo 1.

Posta, donde esperábamos el colectivo de regreso. En aquellos talleres donde participaban el referente institucional o personal del PNQC, entrábamos y salíamos con ellos.

2.2.1. Objetivos y actividades realizadas.

Objetivo general:

Generar un proyecto de intervención socio-educativo y participativo junto con la comunidad educativa del IPEM N° 285 José Gabriel Brochero anexo La Ventana, en torno a la apropiación de los valores de conservación, tanto de la RHPPA como del PNQC, mediante la construcción de una convivencia protagónica con el ambiente de la Unidad de Conservación (UC).

Objetivos específicos:

- 1- Promover instancias de resignificación del patrimonio tangible e intangible de la UC desde el reconocimiento colectivo de las representaciones y prácticas cotidianas de sustentabilidad que giran en torno a ellas.
- 2- Impulsar el fortalecimiento de los vínculos entre el PNQC y el IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero anexo La Ventana”.
- 3- Desarrollar encuentros-taller de aprendizaje y acción respecto a los valores de conservación y los servicios ambientales de la UC.
- 4- Construir colectivamente una herramienta comunicativa de la experiencia, en formato de revista.

Actividades:

Encuentro-taller n° 1: “Re-conociéndonos”.

Fecha: Miércoles 17 de agosto de 2016.

Participantes: 25 estudiantes, 2 profesores y 1 preceptora, estudiantes de Trabajo Social y referente institucional.

Lugar: IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero” anexo La Ventana.

Objetivos:

- Conocer y construir los primeros vínculos con los sujetos con quienes vamos a intervenir.
- Generar un espacio de intercambio sobre las distintas representaciones en torno al lugar donde vivimos y con quiénes nos relacionamos, con el fin de hacer un primer diagnóstico.
- Compartir los intereses mutuos con respecto a nuestra intervención.

Momento inicial: Comenzamos presentándonos y contando los objetivos del proyecto junto al referente institucional. En un principio, observamos que la relación con el Parque Nacional era de una cierta distancia, sólo 6 de los estudiantes lo habían visitado y tampoco había vínculos entre las instituciones. A partir de esta instancia, conocieron que había una línea de intervención de la APN que trabajaba con las comunidades lo que generaba en ellos/as una expectativa con respecto al proyecto. Mostraban curiosidad sobre nuestra carrera y la UNC.

A continuación dimos inicio a un juego rompe hielo. Entregamos un globo que tenía en su interior una pregunta distinta para cada uno/a, debían atar el globo con un hilo a su tobillo. El juego consistió en reventar el globo del otro/a. Se generó un clima de sorpresa y diversión entre estudiantes y profesores. Luego, nos pusimos en ronda y cada uno compartió su nombre y respondió a la pregunta que le había tocado:

Si pudiera convertirme en un árbol cuál sería.	Cuál es el animal que más me gusta.
Si tuviera un súper poder, cuál sería.	Qué características tiene que tener un amigo/a.
Cuál es la parte favorita de mi casa	Si me tuviera que convertir en otra persona, cuál sería y por qué.
Qué es lo que más me gusta hacer.	Cuál es mi comida favorita y quién la prepara.
Cuál es mi película favorita.	Cuál es mi canción favorita.

La presentación duró aproximadamente 45 minutos, un poco más de lo acordado por el hecho de que tal vez, al ser el primer encuentro, cada uno se tomó su tiempo para pensar las preguntas.

Desarrollo: La actividad principal consistió en un juego de postas, con distintas consignas a realizar en un tiempo de 10 minutos aproximadamente, donde los y las estudiantes se dividieron en cuatro grupos.

POSTA N° 1: RECREANDO MI AMBIENTE.

Objetivo: visibilizar las representaciones y significaciones que tienen las y los estudiantes sobre el ambiente.

Descripción: en el tiempo de 10 minutos, se realiza un collage que represente lo que los y las estudiantes entienden por “Ambiente” con frases, imágenes, palabras, símbolos, etc.

En cada collage, las representaciones en torno al ambiente giraban en su mayoría en torno a fauna, flora, ríos, color verde. Cada grupo al exponerlo, lo significaron de diferentes formas:

El primer grupo leyó su frase que dice: “¡¡Relacionamos el ambiente con la naturaleza!!”. Sin embargo, manifestaron que, en vez de poner “naturaleza”, quisieron poner “vida”, pero para “no arruinar el collage” lo dejaron así.



El segundo grupo contó que, a diferencia del primero, agregaron las casas como parte del ambiente. La frase que escribieron en el collage es “Para nosotros el medio ambiente es: un espacio compartido por seres vivos”. Eso dio pie a dialogar sobre las representaciones que lo relacionan sólo con la naturaleza, problematizando la importancia de incluir también a los seres humanos como parte y constructores del medio.

Los chicos del tercer grupo hicieron hincapié en que al ambiente hay que cuidarlo. Pusieron como frase “El ambiente es nuestra vida: la disfrutemos, no la desaprovechemos”.

El último grupo que pasó por esa posta, expuso su collage diciendo que estaba “pobre” ya que no quedaban más figuritas para recortar en las revistas. Sin embargo, lo interesante estuvo en que se alcanza a ver un río, el cual dijeron que “está seco”. Este grupo hizo alusión a las representaciones en torno a las problemáticas del ambiente, como son las sequías. Pudimos reconocer entre todos/as que hay ambientes distintos, por ejemplo hablamos de las diferencias entre Pampa de Achala y la ciudad de Córdoba, inclusive entre los parajes en donde cada uno vive.

POSTA N° 2: YENGA DE PALABRAS.

Objetivos: Construir una frase que exprese los conocimientos que tienen las y los estudiantes sobre el ambiente y sus múltiples dimensiones.

Descripción: Hay 31 maderitas con distintas palabras en torno a la temática del ambiente y de parques nacionales: escuela, comunidad, animales, plantas, ambiente, desertificación, inundaciones, incendios, clima, reforestación, desmonte, guardaparque, naturaleza, vida, montañas, entre otras. El grupo elige ocho maderitas sin ver en principio la palabra escrita, con éstas tienen que armar una frase que tenga sentido y coherencia. Luego la escribirán en un papel para compartirla con los otros grupos.

Las frases construidas fueron:

“En los parques nacionales hay vida, por ejemplo los guardaparques que cuidan animales, árboles y toda la naturaleza. El cambio climático trae aparejado la nieve, la desertificación, entre otros problemas”.

“En los parques nacionales hay animales, plantas, hay mucha naturaleza, aire puro y una vida sana y a la vez, hay incendios en las montañas”.

“En el territorio donde hay desmontes, la lluvia provoca inundaciones y contaminación. Los parques nacionales ayudan a la reforestación y al cuidado de los animales autóctonos”.

“Con el cambio climático tenemos más inundaciones y más deforestación. Con la reforestación ayudamos a la naturaleza y le damos vida a los animales con la ayuda de los guardaparques”.

Fue un primer acercamiento respecto a las representaciones que los y las jóvenes tienen sobre los parques nacionales, al cual le asignaron en general un rol relacionado con la preservación del ambiente, y por otro lado notamos que muchas de las problemáticas las vincularon con el cambio climático, un término que ellos mismos aportaron y que lo expresan como consecuencia de la acción humana. Salvo un grupo que se identificó con la tarea de reforestación, se observó que ellos no estaban en las frases como actores, este



punto dio pie para preguntarnos sobre la participación de cada uno, revalorizando el rol de la comunidad que vive en el territorio de Pampa de Achala y no sólo absolutizar el trabajo del parque nacional.

POSTA N° 3: ¿QUÉ ES LO QUE PASA ACÁ?

Objetivos: Generar una instancia de reflexión en las y los estudiantes frente a las problemáticas ambientales de nuestra provincia.

Descripción: Consiste en dos momentos: por un lado, armar un rompecabezas sobre una noticia que refleja una problemática ambiental que se vivió en Córdoba. Por otro lado, una vez armado, reflexionar sobre qué es lo que sucede, lo que más les llama la atención y escribirlo en un papel para luego ponerlo en común con sus compañeros/as.

Los rompecabezas fueron armados rápidamente y se leyeron las noticias sin dificultad. Se demostró la comprensión de las mismas en la puesta en común. Las noticias trataban sobre las inundaciones en Mendiolaza, los desmontes, los incendios de bosques nativos y sobre las Madres de B° Ituzaingó y las fumigaciones allí.



Con respecto a esta última, en la puesta en común, se armó un debate muy interesante sobre la contaminación, contaron que habían visto un documental sobre B° Ituzaingó y se veían preocupados por los casos de cáncer y de malformaciones. Uno de los chicos preguntó si las fumigaciones (a las que nombran como “veneno”) sólo provocaban la contaminación del suelo, a lo que otro compañero respondió “*contaminación del suelo, del agua, del aire, de todo*”.

Los y las jóvenes expresaron que son noticias que conocen por medio de las clases de Ciencias Naturales y que las interpretan no sólo como cuestiones meramente naturales, sino que hay incidencia humana. Además dialogamos sobre la emergencia de desmontes en la provincia, significativamente uno de ellos compartió que sólo queda el 3% de bosque nativo. Posteriormente, hicieron una relación causa-consecuencia entre la deforestación y la noticia de las inundaciones. Por otro lado, en cuanto a la noticia de los incendios, manifestaron un conocimiento que daba cuenta de que es un fenómeno que forma parte de

su vida cotidiana, compartiendo sus experiencias y resaltando el “gran incendio” que se produjo en el parque nacional.

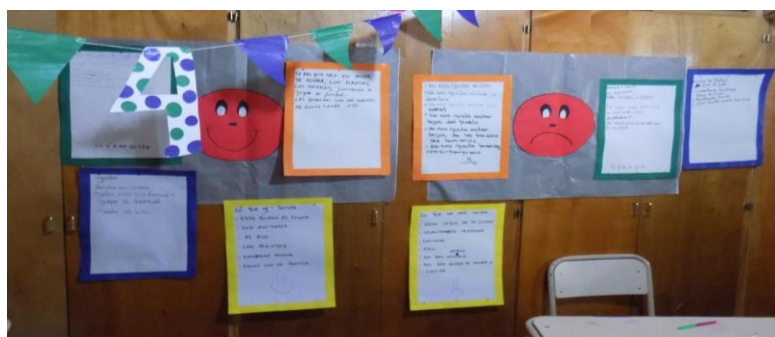
POSTA N° 4: QUÉ ME GUSTA MÁS, QUÉ ME GUSTA MENOS DEL LUGAR DONDE VIVO.

Objetivos: Conocer cuáles son las perspectivas y representaciones sobre el lugar que habitan las y los estudiantes.

Descripción: Consiste en expresar en diferentes afiches, dibujos o palabras lo que más les gusta y lo que menos les gusta de Achala.

Lo que escribieron los distintos grupos fue:

LO QUE MÁS ME GUSTA	LO QUE MENOS ME GUSTA
<p>“Está bueno el lugar” “Los animales” “El río” “Las plantas” “Escuchar música” “Estar con la familia” “La paz que hay en Pampa de Achala, las plantas, los animales. Juntarnos a jugar al fútbol, las personas son más amables. Me gusta tener Wifi” “Baño Los Dioses, la tranquilidad y jugar al fútbol” “Lo que más me gusta es el río” “Andar mucho en bicicleta” “Lo que me gusta es ser tranquilo” “Cuando tengo que pintar y escribir” “Jugar al fútbol” “Lo que más me gusta es la cancha” “Joda” “Andar en moto” “Salir con los amigos” “Jugar al fútbol” “Salir al río”</p>	<p>“Lavar los platos” “Venir al cole” “Hacer de comer” “Acostarme tarde” “Venir al cole cuando hace frío” “Venir a clase” “Estudiar” (en común tres veces) “Lavar la ropa o platos” “Lavar los platos” “Estudiar inglés” “Estar aburrido en mi casa” “El frío” (en común dos veces) “No nos gusta estar adentro” “No nos gusta estar sin señal” “No nos gusta estar lejos del pueblo” “No nos gusta estar lejos de las personas que queremos” “No nos gusta levantarnos temprano” “Estar lejos de la ciudad” “Levantarnos temprano” (dos veces) “No hay señal- celu” “No nos gusta el taller y limpiar”</p>



En esta actividad pudimos conocer sus formas de vivenciar Pampa de Achala, su apropiación con el entorno natural y los lugares de encuentro preferidos. También su malestar por la distancia con su familia, su esfuerzo por mantenerse comunicados, afrontar climas extremos y grandes distancias.¹⁹

Por último, la dinámica de las postas fue acertada porque permitió reflexionar en un contexto de juego. Generó un proceso que requirió el trabajo en equipo, en el cual se desenvuelven muy bien, con actitud de cooperación entre pares. En los grupos, las chicas tenían un rol de liderazgo más marcado. En cambio, en la puesta en común fueron los chicos los que expusieron mayormente.

Al finalizar, les pedimos que escribieran qué les había parecido el taller. Esto se hizo de forma anónima y lo iban dejando en un buzón que estaba en la puerta del aula. Algunas de esas devoluciones fueron: *“El taller estuvo hermoso y divertido”*. *“El taller me pareció lindo, porque aprendimos cosas lindas y me gustaría que fuera afuera el taller”*. *“Interesante, divertida, práctica. PD.: pueden volver”*.

Los resultados del primer taller fueron positivos con respecto al objetivo de conocernos y compartir las representaciones que giran en torno al ambiente, al parque nacional y a su vida cotidiana.

Encuentro-taller n° 2: “Un lugar donde encontrarse”.

Fecha: Miércoles 31 de agosto de 2016.

Participantes: 22 estudiantes, preceptores, estudiantes de Trabajo Social.

Lugar: IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero” anexo La Ventana.

Objetivos:

- Reconocer el espacio geográfico y social de la RHPPA.
- Identificar los actores territoriales para trabajar en torno a los vínculos de la comunidad, sus problemáticas y las formas de afrontarlas.

Momento inicial: JUEGO DE ISLAS.

¹⁹ Para un análisis más profundo, ver en *Los y las protagonistas: jóvenes de Pampa de Achala*, p. 81.

Objetivos: Continuar con el proceso de presentación, reflexionar entorno a la cooperación entre pares y generar un disparador respecto a la temática del territorio.

Descripción: Con tela de friselina se arman 13 “islas” en el espacio, separadas entre sí. El juego consiste en agruparse dentro de las islas de acuerdo a las consignas que va dando la coordinadora. La dificultad radica en que se van quitando islas a medida que transcurre el juego.

El segundo taller, por problemas de comunicación, se realizó en un horario que no estaba previsto: después de la merienda. Los y las jóvenes no estaban habituados a tener actividad a esa hora, lo que causó malestar en ellos/as y dificultó que se logre una participación activa. Algunos decían “*es muy tarde, estamos cansados, tenemos que irnos a hacer nuestra tarea porque mañana tenemos prueba de inglés*”, “*tengo que irme a buscar las cabras a mi casa*”.

Luego del juego, se recuperó lo trabajado en el taller anterior, haciendo hincapié en la posta de lo que más me gusta y lo que menos me gusta de Achala, con el objetivo de retomar las características del territorio.

Desarrollo: MAPEO COLECTIVO.

Objetivo: Generar un espacio de construcción y de participación colectiva que permita el reconocimiento del territorio de Pampa de Achala.

Descripción: Se dividen en tres grupos y se les entrega un papel madera a cada uno donde está dibujada la ruta desde Carlos Paz hasta Mina Clavero y “La Posta”. También, un sobre con íconos que simbolizan diferentes dimensiones.


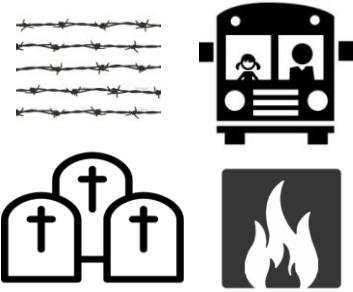
Consignas:

Grupo 1: Pegar en el mapa los íconos²⁰ que representan a las siguientes dimensiones:

- **Dimensión geográfica del territorio:** identificar y nombrar como acostumbran a las montañas, ríos y sus cuencas, parajes, rutas, pueblos, ciudades, así como las especies animales y vegetales de la zona.
- **Dimensión poblacional:** identificar el hogar de cada uno/a y dialogar sobre cómo es, dónde queda, con quiénes lo comparten.



²⁰ Algunos de los íconos fueron recuperados de www.iconoclasistas.net y otros los introducimos nosotras.

<p>Grupo 2: Pegar en el mapa los íconos que representan a las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión institucional y organizacional: identificar y describir aquellas instituciones y organizaciones que sean parte de nuestra comunidad: escuelas, unidad sanitaria, PNQC, policía, organismos gubernamentales, vecinos, estancias, empresas, etc. - Dimensión de actividades laborales y productivas: a qué se dedican sus familias, identificar los lugares donde consiguen los servicios y productos que necesitan, etc. 	
<p>Grupo 3: Pegar en el mapa los íconos que representan a las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión cultural y de relaciones sociales: identificar los lugares de encuentro, festividades, monumentos culturales. - Dimensión de conflictos, problemas, vulnerabilidades y potencialidades: identificar los problemas sociales de la zona. 	

En el grupo 1, los y las estudiantes no se vieron animados/as con la propuesta, algunos decían “*por qué hacemos esto, si nosotros ya conocemos el lugar donde vivimos*”. Identificaron el Río Los Sauces, pero no otros, dijeron que por donde viven hay arroyitos. Marcaron con motivación sus hogares: algunos viven al norte de la escuela en el paraje Casitas Altas, otros en La Ventana, y la mayoría vive en la ruta que va de La Posta a Mina Clavero, preferentemente en la zona del Río de Los Sauces y Niña Paula. Algunos viven en Mina Clavero, Cura Brochero y otro en Icho Cruz. Se marcaron los hogares de no más de 10 jóvenes, luego en el plenario los demás socializaron de dónde eran. No se pudo profundizar sobre hace cuánto tiempo viven en el lugar, ni con quiénes conviven. Preguntaron donde se ubicaban nuestras casas e indagaron si quedaba cerca o lejos del centro. En la charla del grupo se habló sobre las salidas a Cura Brochero a bailar y que eso era “*lo mejor*”.

El segundo grupo ubicó las distintas instituciones, colegios, el PNQC e Iglesias. Además contaron que la mayoría de las compras se hacen en supermercados de Mina Clavero y en almacenes o kioscos de la zona. Con respecto a la salud, Mina Clavero es el

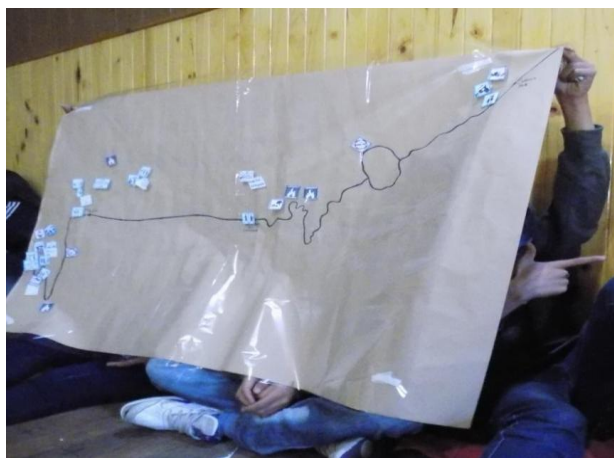
lugar donde asisten principalmente. Sin embargo, comentaron que atrás del cole hay un espacio que se utiliza como centro de salud “bien equipado”, donde iban los médicos cada un mes, pero decían que ya no funciona, que “los remedios ya están vencidos” y que “nadie viene”. También marcaron el Registro Civil, institución ubicada en Mina Clavero, donde hacen los documentos, trámites, etc. A la policía, la ubicaron en La Posta, pero dicen que “nunca están”.

Por otro lado, como actividades de trabajo, se visibilizaron las artesanías en el paraje El Cóndor, la cría de ganado en distintas estancias donde trabajan la mayoría de sus padres y otros se dedican al trabajo en obras, mientras que la mayoría de las madres son amas de casa. También aparece la agricultura, la huerta familiar y la huerta de la escuela. Preguntaron a los demás dónde estaban las otras estancias y qué hacían en la misma.

El tercer grupo, pudo identificar sin dificultades dónde queda la escuela, debatiendo su distancia con respecto a La Posta. Se marcaron también los cementerios, dónde queda la radio que escuchan y dónde se puede estar con amigos y con la familia, como bares, ríos, arroyos y la escuela, quedando la gran mayoría de estos lugares en Mina Clavero. Cuando se preguntó sobre monumentos culturales marcaron “El Monolito”, que es “*el monumento al primer satélite lanzado al espacio*” que queda camino a la escuela.

Otro joven, contó algo interesante sobre los “Puentes Colgantes”, se dice que por allí pasaba el Cura Brochero con su caballo; como no estaba en los íconos, le pedimos que lo dibujara. Contaron sobre las festividades de la zona, como fiestas gauchas, patronales, fiestas de 15 años que hicieron las jóvenes en sus casas, dialogando sobre cómo se organizan y a quiénes invitan.

Luego, comenzamos a pensar en los problemas de la zona. Costó identificarlos pero cuando contaban, lo hacían de una forma profunda, en el sentido de importancia que ellos le daban. Por ejemplo, cuando hablamos sobre la educación y la salud, señalaron que entre el PNQC y el paraje El Cóndor, no hay escuelas ni tampoco servicio de salud.



Remarcaron el problema del agua que tiene la escuela, *“por ahí se corta el agua y no nos podemos bañar”*. Otros de los problemas que vieron fueron los incendios y por otro lado, la tala de árboles. Identifican la necesidad de obtener leña para calefaccionarse y cocinar en sus hogares, haciendo referencia a que hay árboles que se pueden cortar y hay otros *“que no te dejan”*, *“Parques no te deja cortar el tabaquillo para la leña, te tienen así”* e hicieron la seña de que los tienen *“cortitos”*. Por otro lado, marcaron que hay fumigaciones, señalando lo que habíamos visto en el primer taller. Una de las chicas de este grupo se ofreció a tomar nota sobre lo que iba saliendo, en el escrito se observa que ha puesto *“Al talar árboles, nos quedamos quedamos sin oxígeno”*.

Plenario: Cada grupo expuso lo que había trabajado, comentaban a sus compañeros/as sobre las dimensiones que les había tocado y se propuso hacer aportes a los otros mapas. Se animaron a charlar sobre dónde quedaban ubicadas sus casas y parajes y sobre las actividades que realizan, como concurrencias a bailes y festividades de la zona. Seguidamente, se les pidió a algunos chicos que nos ayudarán a interponer todos los mapas, quedando construido un mapa con las dimensiones de geografía, de población, institucional y organizacional, de actividades productivas, sociales y culturales y de las problemáticas que perciben en Pampa de Achala, un mapa hecho entre todos y todas.

Se dialogó en relación a que el ambiente en donde estamos es más complejo de lo que vemos y que tiene muchísimas características que lo hacen único y diferente a otros ambientes. Se concluyó haciendo referencia a que no sólo a un territorio lo constituyen las cosas que vemos, si no también lo intangible, aquello que no vemos, la forma en que lo habitamos y nos relacionamos con los otros.

Conclusión: El objetivo de reconocer el espacio geográfico y social de la RHPPA, permitió la realización de una cartografía construida a partir de la conversación y socialización de experiencias, conocimientos y pareceres de los y las jóvenes.

En el mapeo colectivo pudimos observar que tienen mucha facilidad para identificar en el espacio los indicadores geográficos. Fue significativo para nosotras conocer que la mayoría vive en los parajes que van de La Posta hasta Mina Clavero, mientras que otros viven al norte de la escuela, en las cercanías del paraje La Ventana. Consideran al PNQC y al Paraje El Cóndor como puntos de referencia importantes, así como también La Posta y

Mina Clavero. Dentro de los actores, lo que más fácilmente reconocieron fueron las escuelas, las estancias y los kioscos. No se reconocieron otras instancias de organización comunitaria como clubes o centros vecinales.

Sugerimos realizar la cartografía colectiva para este tipo de intervención, ya que se constituye como una herramienta importante para activar procesos de territorialización, socializar prácticas, conocimientos e indagar sobre las relaciones



en una comunidad y las distintas formas de ocupar el espacio. Así como también, visibilizar aquellas problemáticas que se encuentran en el lugar donde vivimos para reflexionar en torno a las formas y actores responsables de resolverlas.

Encuentro-taller n° 3: “Conocer para transformar”.

Fecha: 14 de septiembre del 2016.

Participantes: 23 estudiantes, 2 profesores, 1 preceptora, estudiantes de Trabajo Social, brigadista, guardaparque y bióloga del Parque Nacional Quebrada del Condorito.

Lugar: IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero” anexo La Ventana.

Objetivo:

- Generar un espacio de intercambio entre técnicos especialistas del PNQC y los y las estudiantes del IPEM N° 285 anexo La Ventana, sobre el conocimiento y relevancia de los valores de conservación propios de la zona.

Momento inicial: “JUEGO DE LOS TERRITORIOS”.

Objetivos: Reflexionar sobre los valores de conservación del área de influencia, las especies nativas tanto animales como vegetales, las cuencas hidrográficas y las

identidades territoriales. También, invita a reflexionar sobre nuestras relaciones y la necesidad de ponernos de acuerdo para avanzar, de buscar estrategias, de trabajar junto a otros para lograr el objetivo de preservar el lugar donde vivimos.

Descripción: Se conforman dos grupos, los cuales están identificados con tiras de friselina de diferente color (verde y rojo). La primera consigna es que el grupo acuerde un nombre que lo identifique (Por iniciativa propia eligieron nombres de animales autóctonos del lugar, uno se llamó “pumas” y el otro “lagartos”).

Luego, eligen a un miembro para ocupar el rol de prisionero en el juego (el cual es atado de pies y manos) y los demás miembros se atan unos con otros el pie derecho por medio de una cuerda.

El espacio del patio se divide en dos y en el territorio de cada uno se coloca al prisionero y cinco elementos: un árbol, un tejido artesanal, una bandeja con agua, un cóndor y letras para formar el nombre del grupo. Los grupos deben organizarse para caminar e ir recogiendo los distintos elementos, formar con letras el nombre de su grupo y por último llevar al prisionero hasta la meta para desatarlo y ganar el juego.



Desarrollo: En un segundo momento, se realizó la charla con los miembros del PNQC, una bióloga, una brigadista y un guardaparque. En primer lugar, se trabajó sobre qué son las cuencas hídricas y cómo son, haciendo uso de una representación con objetos, la cual fue muy significativa para la comprensión de todos. La bióloga destacó la importancia de estas cuencas al alimentar los ríos de la zona y a la mayoría de los embalses que abastecen al

60% de la población cordobesa.

Luego se dialogó sobre la flora y fauna nativa de Achala. Las especies endémicas, como el sapo de Achala, el zorro colorado fueron de novedad e interés para muchos. Se hizo hincapié en las relaciones de dependencia entre unas especies y otras por lo que cualquier alteración podría afectar el equilibrio ecosistémico²¹. Hubo bastante participación de los y las



jóvenes sobre la temática, ya que se evidencia que su conocimiento como pobladores del lugar es mucho. Fue interesante saber cómo ellos llaman a la especies del lugar, por ejemplo, al ave *Sturnella Loyca Obscura*, que le dicen “pechito colorado”.

Por otro lado, también se trabajó sobre las principales especies exóticas invasoras, las animales como el jabalí y la trucha, y las vegetales, como el crateus, el sauce, los pinos, entre otros. Hablamos sobre lo significativo de optar por plantar especies nativas en los hogares y su relevancia en mantener el buen estado de los suelos y de las cuencas hídricas de la zona.

La brigadista y el guardaparque profundizaron su trabajo en el PNQC para el estudio y control de estas especies exóticas. Algunos jóvenes comentaron que han visto jabalíes por la zona de El Volcán, lo que les permitió a los técnicos conocer hasta dónde están llegando esas especies y así poder intervenir.

La bióloga también compartió el valioso rol de los pobladores de Achala y de preservar las tradiciones y los saberes de la comunidad. Mostraron el trabajo artesanal de los pobladores, especialmente los tejidos en lana y los diferentes tintes que se pueden hacer con elementos vegetales y minerales del lugar. Varios estudiantes compartieron que sus

²¹ “Un ecosistema está en equilibrio cuando presenta determinadas condiciones ambientales, en las que los diferentes organismos que allí habitan mantienen un tamaño y unos hábitos alimenticios constantes en el transcurso de su existencia” (Santiago, 2015, p. 3).

familiares realizaban artesanías en lana, cuero y cerámica, lo cual enriqueció mucho la charla. A su vez, otros contaron su experiencia al participar del Festín Gaucho en la Estancia La Trinidad en organización conjunta con el PNQC.

Finalizamos el encuentro construyendo un árbol que representa el ambiente donde vivimos: repartimos cartulinas con forma de manos y gotas. En estas últimas, escribimos algo que aprendimos, que nos interesó, que nos llamó la atención. Estas gotas nutrirán al árbol y a sus hojas representadas por las manos, donde escribimos aquello que cada uno/a puede



hacer a partir de lo aprendido y/o movilizado en el encuentro. La participación se extendió



a la gente del PNQC, profes y a nosotras. El producto fue sumamente enriquecedor. Se manifestaron en muchos casos los aprendizajes sobre qué es una cuenca hídrica y en las manos múltiples acciones como reforestar, prevenir incendios, compartir lo aprendido con los vecinos y familiares, entre otros.

Por último, algunos chicos y chicas dejaron su opinión anónima respecto al taller:

- *“A mí sí me gustó y lo que más me gustó fue el juego y lo que dijeron los del parque”.*
- *“Me gustó todo lo que hicimos, estuvo muy bueno todo”.*
- *“Estuvo bueno, me gustó haber compartido con ustedes y cada día aprendo algo nuevo que me sirve para la vida... y espero seguir compartiendo con ustedes”.*
- *“Me pareció lindo, divertido y te deja mucha enseñanza”.*
- *“Me gustó lo de hoy la próxima clase salir a caminar”.*
- *“A mí me pareció que estuvo mortal”.*
- *“Me gustó porque me divertí lo único que la piola me hizo mal jeje...”*

- “Me gustó el taller de hoy y que vuelvan la gente de parque”.

Conclusión: El tercer taller resultó sumamente positivo, por el hecho de que se logró un intercambio entre técnicos especialistas del PNQC, los y las jóvenes y profesores. Se generó un diálogo recíproco sobre el conocimiento y relevancia de los valores de conservación propios de la zona, recuperando sus identidades territoriales. Además, ambos actores pudieron conocerse y fue muy significativo en el fortalecimiento de los vínculos entre ambas instituciones.



Encuentro-taller n° 4: “Comunicarnxs”.

Fecha: 28 de septiembre de 2016.

Participantes: 7 estudiantes y 1 profesor, estudiantes de Trabajo Social.

Lugar: IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero” anexo La Ventana.

Objetivos:

- Socializar la propuesta sobre una herramienta de comunicación del proyecto (revista) con los y las estudiantes.
- Conocer los elementos de la comunicación para construir acuerdos colectivos en torno a la elaboración de la revista.

Momento inicial: “TELÉFONO DESCOMPUESTO”.

Objetivos: Conocer los elementos que tiene la comunicación para reflexionar en torno a la importancia de compartir nuestras experiencias con otros.

Descripción: A partir de la frase: “Juan le dijo a Jaime que mañana tiene una invitación con la novia del hermano de la prima de José”, se tienen que pasar el mensaje al oído de cada uno hasta llegar a la última persona, quien tiene que decir el mismo en voz alta..

Cuando el mensaje llegó al final de la ronda, el encargado de decirlo afirma que no le llegó ninguna frase, por lo que el mensaje se había distorsionado desde el principio.

Con este juego reflexionamos que muchas veces ante un mensaje, el receptor interpreta o escucha sólo una parte del mismo, lo cual hace que no pueda cumplir con su propósito, entonces consideramos que es muy importante el saber escuchar para poder lograr comunicarnos.

Desarrollo: en un segundo momento, vimos un video que mostraba la historia de una familia que entablaba una conversación marcando los elementos que sirven a la hora de comunicarse: emisor, receptor, mensaje o código, canales de emisión y recepción, como gestos, palabras, silencios. Fue disparador para conversar entre todos/as, sobre la importancia de poder transmitir mensajes claros para lograr el fin con el que se emiten.

Hicimos una lluvia de preguntas para conocer un poco más sobre el tema: ¿Cómo ellos se comunican? ¿Cómo se enteran de las cosas que pasan? ¿Por qué es importante comunicarnos? ¿Qué es una revista? ¿Para qué sirven? ¿Leen revistas? ¿Cómo son? ¿Qué partes tiene? ¿Alguna vez han participado de la realización de alguna revista? A lo que respondieron que sí habían participado de la construcción de una, en la primaria; que mayormente ellos se comunican por el celular y usan mucho el WhatsApp, que las cosas que suceden se enteran por la televisión y que no leen muchas revistas.

Así, propusimos la idea de construir una herramienta que permita comunicar lo que hacemos en la escuela con el objetivo de llevarla a otras escuelas, a sus familias y a demás instituciones. A los y las jóvenes, les pareció una buena idea, ya que les gustaría “*que los demás conozcan sobre sus vidas*”, sobre “*lo particular que es el cole*”.

A continuación, nos pusimos a trabajar para armar la estructura de la revista. Propusimos nombres posibles, pero como faltaba la mayoría de los y las estudiantes, se acordó que cuando estén todos/as democráticamente, lo elegiríamos. Los nombres propuestos fueron: La Ventana, Recreo, La Casa del Tabaquillo, El Corte, La Cara del Indio. Argumentaron estas elecciones haciendo referencia a que son características que identifican la escuela, la zona y a ellos/as.

Lo siguiente fue pensar cuáles secciones les gustaría que tuviera su revista, quedando seleccionadas: Entretenimiento (juegos, chistes, adivinanzas), Cocina (recetas de cocina del lugar), Datos curiosos (como es el clima, proyectos) y Personajes históricos (entrevistas a antiguos habitantes del lugar).

Una vez que quedaron concretadas las secciones, se formaron grupos para cada una, asumiendo la responsabilidad de comentarles al resto la idea de la revista, de los nombres, de las secciones y de los equipos de trabajo. Acordamos que esta es una actividad que la vamos a ir retomando en los siguientes encuentros.

Conclusión: En este taller, si bien hubo pocos asistentes, por el hecho de que la mayoría tenía tutorías en el PMI, pudimos cumplir el objetivo de socializar la propuesta de realizar la revista, idea que entusiasmó a los y las estudiantes.

Esto posibilitó que compartieran experiencias cotidianas y relatos del lugar, en forma de historias pasadas de boca en boca, que datan de la época en que éste estaba a cargo de la orden franciscana, como la de los niños de la escuela que fallecieron. Contaron la existencia de varias versiones: como la canción “*Los angelitos de Achala*” y el libro “*Los niños del hielo*”, entonces relacionaron que eran diferentes las formas de comunicar ese suceso. Se los observaba muy entusiasmados en sus relatos, aquellas historias les causaban una mezcla de intriga, temor y a veces se prestaban para asustar a compañeros.

Les entusiasmaba el hecho de realizar alguna entrevista a habitantes antiguos del lugar para que les contara más sobre aquello y de otras temáticas, como recetas de cocina típicas. Destacamos cómo los/las chicas buscaron elegir nombres y temáticas en las revistas que los identificaran, entonces en cada aporte, nos contaban la razón de su elección.

Creemos que la construcción de esta herramienta comunicativa brindó un espacio para la expresión e imaginación, para que se pueda conocer la voz de los y las jóvenes y hacerse extensiva a la comunidad. Esto hace al objetivo de lograr participación, en dos líneas sumamente interrelacionadas: lo cultural y lo ambiental.

Encuentro-taller n° 5: “Mejor si es nativo”.

Fecha: Miércoles 12 de octubre de 2016.

Participantes: 25 estudiantes, 2 profesores, 1 preceptora, estudiantes de Trabajo Social, referente institucional, brigadista y guardaparque del PNQC.

Lugar: IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero” anexo La Ventana.

Objetivos:

- Generar un espacio de intercambio entre técnicos especialistas del PNQC y los y las jóvenes, sobre el conocimiento de las especies nativas de la zona de Achala y su importancia.
- Reconocer la importancia de la reforestación que vamos a hacer el 29/10 en el PNQC.

Momento inicial: LA HISTORIA EN LA HISTORIETA.

<p>Objetivos: Indagar acerca de qué cambios (sociales, culturales, naturales) fue experimentando el ambiente de Pampa de Achala a lo largo del tiempo y por qué.</p>
<p>Descripción: Se divide a los y las estudiantes en cuatro grupos y se les entrega 1 papel madera y 20 globos de diálogo vacíos para la construcción de una historieta. Por grupo, se socializa la consigna que tenían sobre investigar en sus casas: ¿Qué cosas cambiaron del ambiente de Achala? ¿Qué cosas cambiaron de los hábitos de la gente? (costumbres, cosas que hacían y ahora ya no) y por último, sobre las problemáticas que ven ahora, ¿cómo se generaron? y ¿cómo las solucionarían? La consigna es armar una historieta, luego de poner en común lo investigado y sus saberes personales, que la misma cuente un breve relato entre personajes (éstos pueden ser personas, animales, superhéroes, etc.) que expresen lo hablado.</p>

Acerca de las consignas, en los distintos grupos se vio que la mayoría no había llegado a responder las preguntas. Uno de los chicos dijo que había preguntado y que las cosas que no sabían responder sus padres, lo buscaba en internet. Los y las jóvenes mostraron predisposición y entusiasmo evidenciado en las charlas que se generaban, compartiendo saberes personales. Cada grupo al exponer su historieta, fue significando problemáticas de la zona de diferentes formas.

El primer grupo contó que su historieta trataba del cambio que se produjo respecto a la leña, que es muy utilizada por los pobladores para distintas actividades, como la comida, bañarse, calentarse, armar corrales para los animales y que estos no comieran los árboles nativos. Hacían mención a que la gente de antes recogía la leña talando los árboles y ahora tiene que salir a comprarla.

El segundo grupo, expresó en su historieta la problemática de los incendios, relataron uno que se produjo porque los pobladores quisieron “*dividir los campos*”

quemando “paja podrida”, éste llegó muy cerca de la casa de los tíos de uno de ellos. La última viñeta decía “*tomemos conciencia de lo que hacemos ¡no quememos!*”.

El tercer grupo, hizo referencia a cómo la zona de Pampa de Achala, antes era muy poblada y con el paso del tiempo muchos migraron al pueblo, prefiriendo otros trabajos al rural que es “*muy sacrificado*”. También, relatan que ya no cortan más leña como antes, y que ya no muelen la “*chancua*” o maíz para los animales.

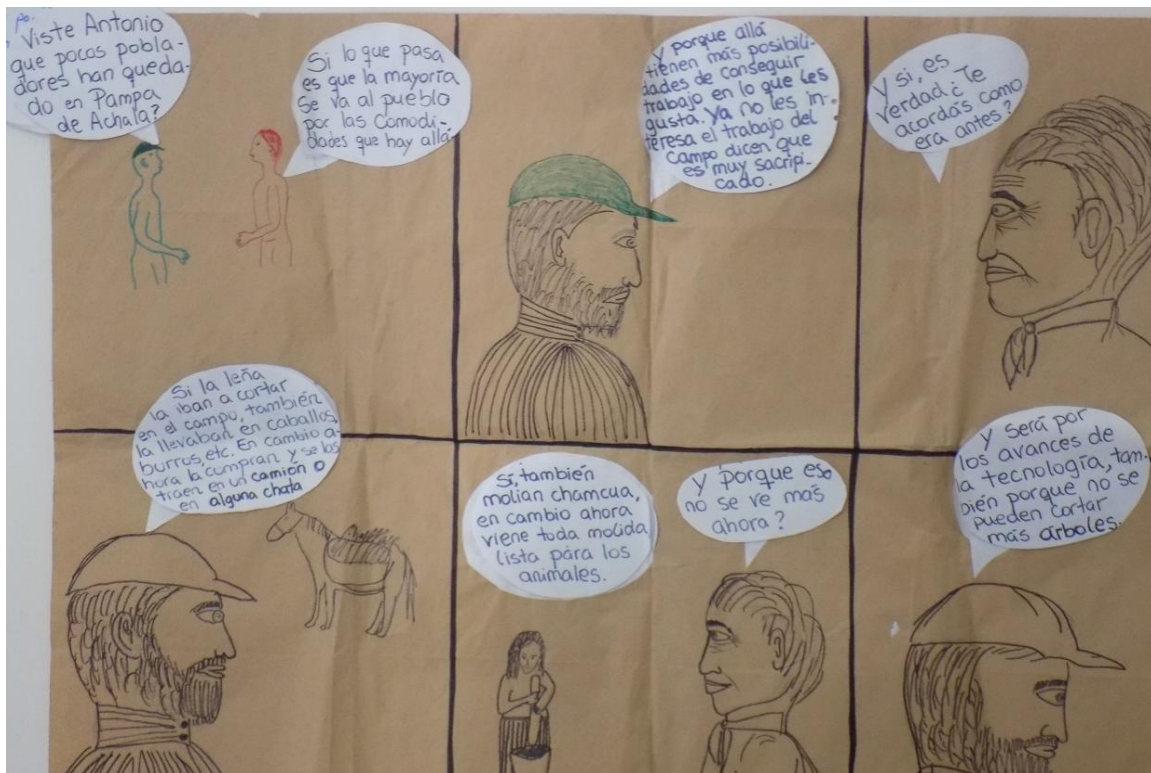
El cuarto grupo, tituló a su historieta como “*Reuniones de animales*”, en donde los animales autóctonos del lugar eran los protagonistas y se juntaban para resolver el problema de los incendios provocados por el hombre en el lugar en donde ellos viven.



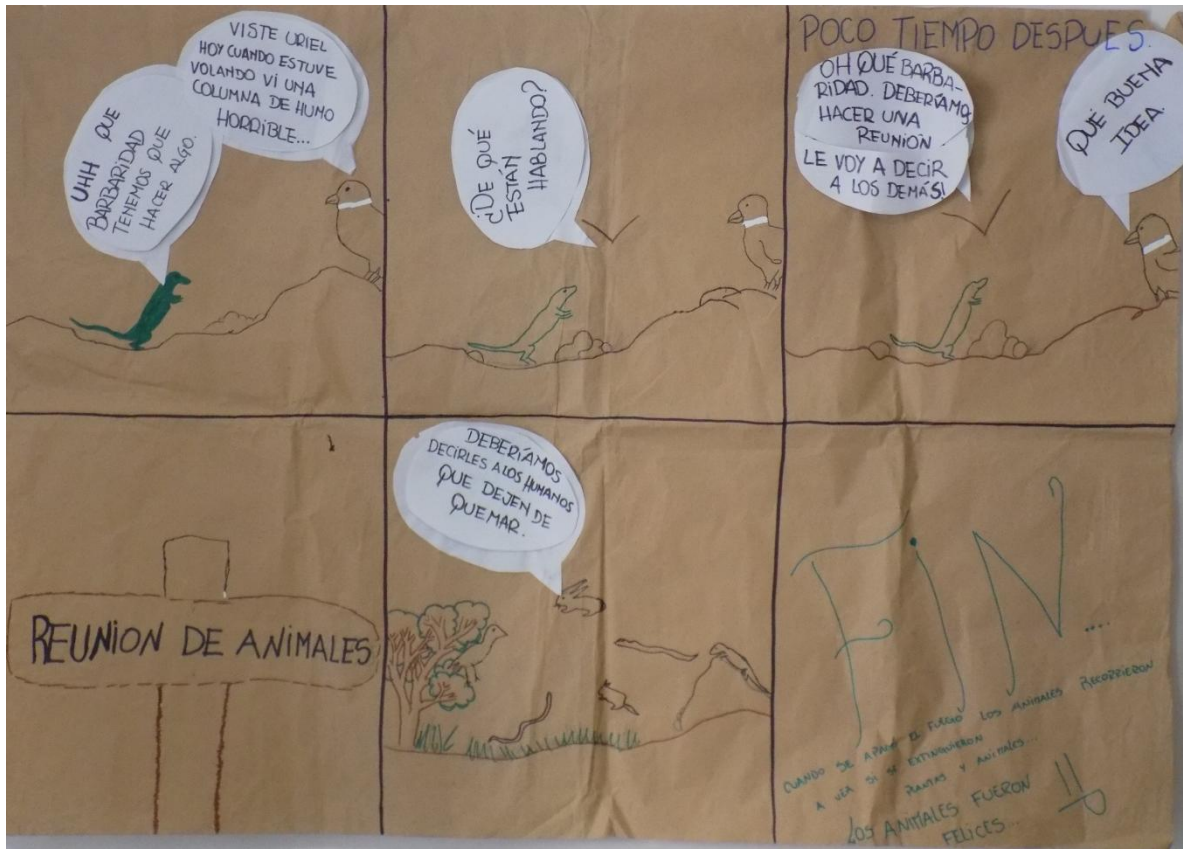
Historieta realizada por el primer grupo.



Historieta realizada por el segundo grupo.



Historieta realizada por el tercer grupo.



Historieta realizada por el cuarto grupo²²²³.

Luego de que todos los grupos expusieron sus historietas, se concluyó reflexionando sobre que el ambiente es algo cambiante y dinámico, que se relaciona con las personas permanente y recíprocamente.

Desarrollo: A continuación los técnicos del PNQC, dieron una charla comenzando por la historia de Pampa de Achala, quiénes fueron los primeros pobladores, cómo se manejaban en el lugar, cómo vivían y de qué vivían. Se abordó la importancia del Parque Nacional como así también de los bosques nativos en Achala, asociado al ecosistema. Por otro lado, también se reflexionó sobre por qué las especies nativas son mejores que las exóticas, comparando imágenes de ecosistemas donde hay bosques nativos (con biodiversidad, regulación hídrica), al contrario de otro donde hay pinos. En ese momento se les preguntó a los chicos/as ¿cuáles eran los animales y plantas exóticas que ellos/as

²² A continuación se aclara el último recuadro: “FIN... cuando se apagó el fuego los animales recorrieron a ver si se extinguieron plantas y animales... LOS ANIMALES FUERON FELICES”.

²³ Las historietas realizadas por el tercer y el cuarto grupo, fueron reescritas para facilitar la lectura en este formato.

conocían? Respondieron a la vaca, los cabritos, las ovejas como los animales exóticos.

Por últimos los técnicos hablaron de cómo era el proceso de germinar los tabaquillos y todo el cuidado que se requiere. Frente a esto, los y las estudiantes, aportaron sus propios conocimientos de cómo hacerlo. Tema importante ya que en el próximo encuentro en el parque, se realizaría la plantación de tabaquillos que ellos/as mismos/as habían cuidado durante todo el año.

Conclusión: Percibimos que gustó la dinámica de las historietas. Los y las jóvenes manifestaron que saben mucho de su lugar y de sus problemáticas, resaltando: los incendios, el desmonte y la migración por falta de oportunidades laborales. En cuanto al plenario se los vio un poco tímidos, pero pudieron resolverlo de la mejor manera aportando tanto varones como mujeres. Rescatamos la predisposición de los miembros del PNQC para participar de las historietas junto a los y las jóvenes. Respecto a la charla, creemos que hubiera sido positivo acordar una dinámica distinta al Power Point, para que fuera menos unilateral y permitiera un mayor diálogo con los y las jóvenes. También, debimos haber socializado los conocimientos previos de los y las mismas, para no redundar sobre lo conocido.

Encuentro-taller n° 6: “Plantando el futuro”.

Fecha: 28 y 29 de octubre de 2016.

Participantes: 19 estudiantes, 3 profesores, estudiantes de Trabajo Social, Lic. en Trabajo Social y Lic. en Educación de la APN, 2 brigadistas y 3 guardaparques de PNQC.

Lugar: Parque Nacional Quebrada del Condorito.

Objetivos:

- Construir un espacio de intercambio de conocimientos y de recreación a través de una caminata en el PNQC.
- Concretar la instancia de plantación de tabaquillos en el PNQC, en el marco del proyecto institucional del IPEM N° 285 que los y las jóvenes vienen desarrollando.

Este taller se llevó a cabo a partir de dos instancias. El día viernes 28 de octubre fuimos a buscar los plantines de tabaquillos al colegio junto con un brigadista del PNQC,

con previo acuerdo con los profesores, con el fin de llevarlos al parque para que ya estuvieran en el lugar donde iban a ser plantados.

El día sábado 29 estaba planificado hacer la Jornada de reforestación con tabaquillos. Nos encontramos en el Centro de Visitantes (CV) del PNQC a las 9:15 hs. con los y las jóvenes, y nos presentamos entre todos los participantes. Uno de los guardaparques contó sobre la historia del parque y la función que ellos cumplían allí. En el CV había una maqueta que representaba toda la UC y les preguntó si sabían ubicar dónde se encontraba su colegio, lo pudieron reconocer rápidamente. Además, dialogamos sobre los objetivos y actividades que desarrollaríamos durante la jornada.

Una vez terminada la charla, la brigadista comentó que íbamos a realizar una caminata hacia el Balcón Norte. Luego nos organizamos para que todos/as tuvieran gorra, protector solar y agua. La caminata era de 12 km. y duró alrededor de 4 hs. en total, fueron 2 horas para llegar al Balcón pero algunos chicos/as lo hicieron en menos tiempo. Una vez que los últimos llegaron, comentaron *“hace media hora que las estamos esperando”*. Se pudieron avistar cóndores, se disfrutó del paisaje y se tomaron algunas fotografías. Al grupo le llamó la atención la gran altura que tenían los tabaquillos allí.



En el regreso al salón donde íbamos a comer, frenamos en un arroyo en donde nos sentamos a descansar y a comer unas naranjas. Luego retomamos la caminata hacia el ICE (salón de Incendio, Comunicación y Emergencias), donde estaban expuestos los trabajos

que habíamos realizado a lo largo de los talleres (afiches de historietas, mapas, árbol, etc.) y los y las jóvenes sorprendidos/as comentaban: “*está muy lindo el salón*”, “*mira son nuestras cosas*” a medida que iban recorriendo el lugar.

Mientras esperábamos el almuerzo, se puso música con la ayuda de uno de los chicos. Otros recorrieron el lugar con la brigadista que les iba mostrando las herramientas que ellos usaban ante un incendio. Almorzamos choripanes, y luego, en el tiempo libre antes de plantar los tabaquillos, algunos se quedaron sentados al lado del salón, otros nos ayudaron a cortar botellas para cubrir a los tabaquillos, mientras otros se fueron a disfrutar de un arroyo que pasaba cerca del mismo.

Nos trasladamos todos juntos hacia donde iba a ser la plantación, cerca de la casa de los guardaparques, quienes se iban a encargar de cuidarlos una vez plantados.

La actividad comenzó con un momento de reflexión, en donde se consideró a la plantación de los tabaquillos como una acción colectiva en pos de construir un territorio y una vida mejor para todos. Entregamos a cada uno de los y las chicas/os y a quienes estaban presentes, una maderita en donde cada uno/a tenía que escribir un deseo o sueño personal o colectivo que deseaba realizar. Con esto quisimos simbolizar cómo los logros colectivos se sustentan y acompañan a los sueños, a la identidad y a las experiencias personales de cada uno/a. Invita también a sentir la pertenencia con la acción realizada.

Luego comenzó el proceso de reforestación. Nos dividimos en pequeños grupos:



algunos/as se encargaban de buscar los tabaquillos (alrededor de 30 plantines), otros/as buscaron palas y realizaron los pozos en la tierra. Antes de plantar le propusimos a los y las chicos/as que ese deseo que habían escrito en la maderita, lo plantaran junto con el tabaquillo

para que juntos crezcan. Cada estudiante se encargó de plantar un tabaquillo, cubrirlo con una botella para protegerlo de las hormigas y regarlo.

Se podía observar a los y las jóvenes constantemente activos y predispuestos a la actividad, además de que se ayudaban entre ellos/as. Ese momento concluyó con una ronda donde se dijeron palabras de agradecimiento, por un lado a los/las chicos/as y profesores por participar de este encuentro y de todo el proceso previo que significó haber germinado y cuidado a los tabaquillos durante todo el año. Así como también, a los miembros de PNQC por su acompañamiento durante toda la jornada. Finalizamos con un aplauso colectivo y con una foto grupal.



Cierre: Una vez terminada la plantación volvimos al salón a tomar la merienda, en donde compartimos junto con los/las chicos/as mate cocido con criollos y bizcochuelos. Durante ese momento, y mientras esperábamos la traffic que llevaría a los/las chicos/as a su casa, se propuso jugar al “Dígalo con mímica”, en donde nos dividimos en dos grupos tal como estábamos sentados. Fue un momento muy agradable y de muchas risas, donde participamos todos/as. Al llegar la traffic nos despedimos, los/las jóvenes nos preguntaban si íbamos a volver al cole y nosotras le contestamos que sí que nos esperaran.

Insumos necesarios para la jornada:

Actividad	Recursos	Responsables
Transporte	Alquiler de traffic.	-IPEM N° 285.
Caminata	Agua, gorras, protector solar. Criollos y naranjas.	-Estudiantes de TS. -IPEM N° 285.

Almuerzo	- Carbón, chorizos, panes, mayonesa, lechuga y tomate. - Vasos descartables, olla grande. - Jugos en polvo, servilletas, banderines y manteles. - Equipo de música (computadora y parlantes).	- APN. - PNQC. - Estudiantes de TS. - PNQC.
Plantación	- Herramientas de trabajo. - Maderitas y lapiceras, papel madera.	- PNQC. - Estudiantes de TS.
Merienda	- Yerba, azúcar, vasos de tergopol, criollos y bizcochuelos. - Olla grande.	- Estudiantes de TS. - PNQC.

Conclusión: Esta jornada fue una de las instancias más importante del proyecto. Contó con la participación voluntaria de la mayoría de los y las jóvenes, muchos conocieron el PNQC por primera vez y lo vieron como un lugar al que pueden volver con sus familias. Preguntaban si era gratuito. Un joven comentó “*voy a volver con mi familia a pescar truchas*”, práctica permitida en el parque.

Fue un momento muy significativo para ellos/as reforestar con sus tabaquillos, por contribuir a preservar al bosque nativo. Creemos que la jornada fortaleció la apropiación con el espacio público del parque, para no verlo como algo alejado, de lo que no son parte. Fue una práctica instituyente para el PNQC, por su apertura a la actividad, principalmente en cuanto a la plantación y a que fuera la brigadista quien nos acompañara a la caminata, cuando usualmente, las escuelas deben contratar un guardaparques de la provincia.

Implicó un trabajo arduo de gestión de recursos y de coordinación entre las distintas organizaciones. Fue enriquecedor el vínculo que se desarrolló entre ellas compartiendo las actividades que desarrollan y planificando futuros trabajos en conjunto.

Encuentro-taller n° 7: “Comunicar lazos”.

Fecha: Lunes 14 de noviembre de 2016.

Participantes: 15 estudiantes, una preceptora, estudiantes de Trabajo Social.

Lugar: IPEM N° 285 “José Gabriel Brochero” anexo La Ventana.

Objetivos:

- Seleccionar un nombre y concretar la división de roles y tareas para las distintas secciones de la revista.

- Generar un espacio de evaluación personal en torno a cómo vivieron la jornada en el PNQC, de manera que pueda ser incluida en la revista y en nuestro material de evaluación.

Desarrollo: En carteles de papel, escribimos las secciones de la revista que habíamos acordado con los y las jóvenes en el encuentro-taller N° 4 y comentamos sobre las ideas que había surgido para escribir en cada una de ellas y quién era la o el responsable de cada grupo. Luego los grupos quedaron divididos según el interés que tenía cada uno/a por las secciones. Éstas fueron: Entretenimiento (4 integrantes), Entrevistas (3 integrantes), Un día en Achala (5 integrantes), El día de la visita al PNQC (2 integrantes) y el proyecto de Reforestación con Tabaquillos (1 integrante). Una vez conformados los grupos, se trabajó en relación a la sección elegida. Los y las estudiantes se mostraban activos/as en sus grupos. Se acordó que la semana próxima volveríamos a buscar sus trabajos, para luego culminar con la revista impresa. Se votó el nombre de la revista y por mayoría salió “Los chicos de La Ventana”²⁴.

2.3. Evaluación y cierre.

El cierre de nuestro proceso de intervención lo construimos como una instancia de devolución colectiva, que se planificó con el mismo enfoque de recreación socioeducativa para promover la participación de todos/as.

Fecha: Jueves 1 de diciembre de 2016.

Participantes: 25 estudiantes, un preceptor y una preceptora, estudiantes de Trabajo Social, trabajador social de APN.

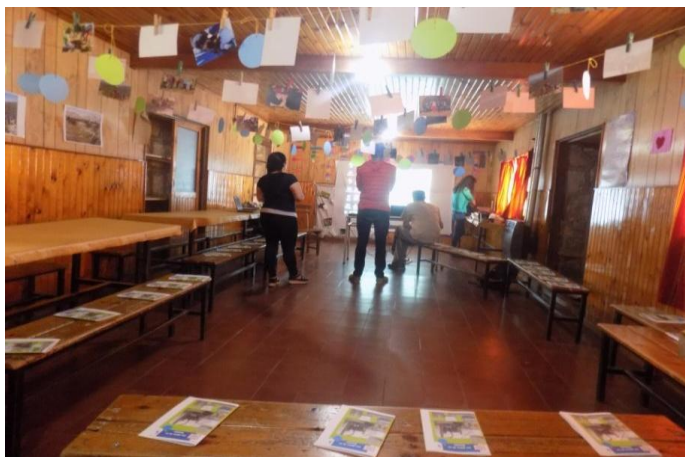
Lugar: IPEM N° 285 anexo La Ventana.

Objetivos:

- Recuperar el proceso de intervención realizado con los y las jóvenes y profesores/as presentes.
- Generar un espacio de evaluación personal y grupal en torno a cómo vivieron la experiencia.

²⁴ Ver Revista “Los chicos de La Ventana” en Anexo 2.

Momento inicial: Se propuso llevar a cabo la actividad en el comedor de la escuela, ya que creaba un espacio más distendido que el aula. Quedó decorado con fotos de distintos talleres, colgadas de hilos que atravesaban el espacio y se formó un círculo con los bancos, colocando las revistas impresas allí. Se preparó el proyector para pasar un video y llamamos a los/as chicos/as para que se acerquen al comedor.



Percibimos su sorpresa por cómo estaba adornado y lo primero que hicieron fue ver las fotos y las revistas. “*¡Ésta es la que hicimos nosotros!*” dijo uno de los chicos, mientras la hojeaba. Una vez todos sentados, les contamos que este era el último encuentro y que queríamos hacer un taller de cierre recordando todo lo que hicimos. Comenzamos hablando de la revista, su producción, que daba cuenta de lo que ellos/as habían planificado y hecho.

Se tomaron unos minutos para verla, sonreían y comentaban entre ellos/as. Luego, nos acomodamos para ver un video que preparamos, donde se mostraba el proceso desarrollado. Fotos, testimonios de profes y anécdotas de tres compañeros, también fueron parte de los 8:35 min. que duró el video.

Mientras lo veían, reían y señalaban las fotos que pasaban, al finalizar, una de las chicas estaba emocionada. Nos dijeron que les había gustado mucho el video.

Desarrollo: Pusimos música y explicamos una dinámica rompe hielo, donde todos nos teníamos que poner de pie y cambiar de lugar en el espacio. La primer consigna fue jugar al “*Piedra, papel o tijera*” de a cuatro. Luego, bailar cuarteto también de a cuatro. Después, buscar a un compañero y compartir entre



ellos/as algo lindo que haya pasado durante el año, de manera general, en casa, en la escuela, con nosotras, etc. Muchos/as hicieron referencia a momentos y situaciones en la escuela.



Una vez concluida esa actividad, se les pidió que eligieran y tomaran una de las fotos colgadas, que fuera significativa para ellos/as.

Nos sentamos en círculo de nuevo y propusimos que cada uno/a mostrara la foto y contara por qué la eligió. Así como también, qué les había parecido la experiencia y qué es lo que más y menos les gustó.

Muchos/as habían elegido una foto en que aparecieran ellos/as mismos/as. La mayoría eligió una en que estábamos todos en el PNQC, por el sentido de pertenencia con el grupo de compañeros y por el paisaje que les parecía “*muy lindo*”. Otro de los chicos eligió una foto donde estaba presente un compañero que ya no va más a la escuela y dijo que la quería tener así lo recordaba. Otro, el único niño de la primaria que también participó de la jornada, eligió una foto donde estaba su hermano y se emocionó.

Desde la primera actividad se vivió un clima de emoción y se podía percibir esa sensación de que un ciclo estaba cerrando. Dos de los estudiantes se egresaban este año, por lo que también los llevó a compartir su foto del grupo como una despedida. Y así cada uno/a fue contando su experiencia vivida y algunos se animaron a dedicarnos algunas palabras a nosotras, lo cual también fue muy emocionante:

“Para mí estuvo todo mortal... no hay críticas negativas”.

(Joven 4).

“Elijo esta foto porque es del taller que aprendimos muchas cosas”.

(Joven 11).

“Elegí esta foto porque está el profe X”.

(Joven 1).

“Para mí estuvo todo joya. La caminata de 10. Si no hubiese sido por ustedes, creo que al parque no hubiésemos ido”.

(Joven 12).

“Del parque más que nada la vista me mató”.

(Joven 10).

“Yo no pude ir, pero elegí esta foto donde están todos en la montaña. Fue muy lindo que al final pudieran concretar el viaje”.

(Preceptora).

“Yo elegí ésta en que estamos todos jugando al dígalo con mímica, porque fue un momento en que todos nos relajamos y la pasamos bien. Muchas veces no tenemos la oportunidad de compartir de esta forma”.

(Docente 1).

Al finalizar la ronda hicimos un aplauso colectivo. Por último, se les pidió que tomaran un círculo de cartulina y que en él escribieran algo que quisieran decirnos a nosotras:

“Gracias por tomarse el tiempo para ver un poquito adentro de cada uno de nosotros”.

“La verdad les agradezco todo lo que hicieron por nosotros, pasamos momentos re lindos y les quiero agradecer. Muchas gracias por todo. Las quiero mucho”.

“Que son mis amigas y que compartimos mucho gracias por todo”.

2.3.1. Análisis del proceso de intervención.

A continuación, abordaremos algunos puntos de análisis que consideramos trascendentales en nuestro proceso de intervención, intentando recuperar las funciones del Trabajo Social desarrolladas (Aquín, 2009).

Con respecto a la función de promoción social, la propuesta de trabajo implicó movilizar a actores sociales estratégicos del territorio y extraterritoriales (PNQC, IPEM N° 285 anexo La Ventana y UNC) para el reconocimiento del derecho a la participación de los y las jóvenes rurales en la conservación del ambiente, ubicando la problematización de su ejercicio en la esfera de lo público. Este proceso de diálogo en torno a las demandas y encargos de las instituciones, resultó en la construcción del objeto de intervención y en la elaboración colectiva de un plan de trabajo con responsabilidades distribuidas.

Al mismo tiempo, la función de organización social, implicó la articulación de los actores en un proceso de gestión participativa. Estas dos funciones tendieron a potenciar el capital social de éstos, a partir de la consolidación de relaciones sociales de reconocimiento

mutuo, de cooperación y de reciprocidad (Arriagada, 2009).

Para la institución educativa, nuestra intervención, fue la primera experiencia de trabajo con la UNC y con el PNQC. Lo que significó la oportunidad de generar capital social de escalera, a través de la articulación con actores intersectoriales con distinto grado de poder en el espacio público, con el fin de potenciar los recursos para la superación de futuros obstáculos y la planificación de proyectos en común.

En este sentido, la principal dificultad fue que tanto el personal de la institución como los y las jóvenes, tenían una relación distante y jerárquica con el PNQC, que data de un vínculo histórico con los pobladores como un agente que obstaculiza su reproducción cotidiana y que transformó las reglas del territorio. Fue importante el acercamiento de ambas instituciones, lo que significó un aprendizaje propio y colectivo para afianzar canales de comunicación, transformar representaciones, compartir recursos y pensar proyectos en común.

Una gestión muy importante y compleja, donde tuvimos un rol de coordinación y organización logística, fue la jornada de plantación en el PNQC de los tabaquillos producidos por los y las jóvenes, ya que requirió impulsar la aprobación de una práctica nunca antes realizada en ese lugar e implicó la articulación entre los distintos actores para garantizar todos los recursos materiales, humanos y económicos necesarios.

En lo que hace a la APN, nuestra intervención abrió un camino a nuevas experiencias en convenio con la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Contribuyó en las estrategias de trabajo con Comunidades y Pobladores y de Educación Ambiental presentes en el Plan de Gestión 2015 del PNQC, fortaleciendo los vínculos con una institución educativa con la que nunca se había trabajado y que respondía a una demanda concreta de la misma. Logramos construir talleres interdisciplinarios con biólogos y guardaparques compartiendo enfoques y metodologías de trabajo participativo.

Tuvimos que sortear obstáculos a lo largo de nuestra intervención, en torno a depender de la movilidad de otros actores para llegar al establecimiento educativo y adecuarnos a los tiempos que el mismo nos ofrecía. Esto limitó compartir más instancias con los y las jóvenes, así como el hecho de que pudiéramos conocer a más profesores y que participaran de los encuentros. En relación a esto, hubo dificultades en el logro de una comunicación interinstitucional fluida (con el IPEM y el PNQC) para la planificación de

los talleres, ya que los encuentros presenciales eran limitados y se coordinaba en general vía e-mail y telefónicamente.

Creemos que esta tesina contribuye, también, a la función educativa del Trabajo Social. Si bien nos encontrábamos en una institución de educación formal, la apuesta fue que los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los talleres, partieran de un posicionamiento teórico y metodológico distinto. Se optó por una metodología denominada recreación socioeducativa, que posibilitó el abordaje participativo y colectivo de una temática multidimensional como lo es el ambiente. La cual respondió a los intereses y motivaciones de los sujetos de intervención y se adaptó a la complejidad del territorio.

Generar un contexto donde los sujetos pudieran desarrollar su capacidad de producción y apropiación de conocimiento, significó para nosotras la construcción creativa de dispositivos de animación socio-educativa, socio-cultural y socio-ambiental, donde las diversas actividades o dinámicas permitieron reflexionar sobre distintos ejes de trabajo: ambiente, identidad y apropiación territorial, participación, comunicación, valores de conservación y problemáticas sociales.

Creemos en el acierto de la metodología planificada porque siempre tuvo la intención de que las voces de las y los jóvenes, pudieran escucharse en un contexto de mucha invisibilidad. De esta forma, poder superar el miedo a opinar, a ser evaluado, significó contrarrestar las asimetrías que existen en toda intervención.

En este sentido, rescatamos por una lado, el proceso de realización de la revista “Los chicos de La Ventana”, que ellos/as vivieron como una apuesta por resignificar sus saberes, compartir sus vidas y que los demás puedan reconocerlos como actores de la comunidad. Y por otro lado, reforestar con sus tabaquillos en el parque y habitar este espacio por primera vez, significó contribuir con la conservación del ambiente y fortalecer la apropiación con este espacio público.

Desde la recreación socioeducativa, no consideramos que el juego se limite al tiempo libre, sino que fue desarrollado como una instancia de aprendizaje y de acción con sentido. Los y las jóvenes valoraron los encuentros como un espacio para jugar y divertirse, siendo la recreación una demanda sentida por ellos/as. Pero también valoraban la construcción de aprendizajes que resultaban de cada taller, expresando que les “*servían*

para la vida”.

Los espacios de taller también se constituyeron en espacios para el fortalecimiento del capital social de unión, puesto que las dinámicas de trabajo grupal en condiciones de horizontalidad, permitían el fortalecimiento de los vínculos entre compañeros así como también, con los maestros y preceptores que participaban.

Los y las jóvenes valoraban la oportunidad de compartir con el grupo sus vivencias personales, saberes, malestares, alegrías. Muchos de estas expresiones y comentarios, se convirtieron en emergentes que orientaban la lectura de los sujetos, de sus demandas sentidas y de las situaciones de vulneración de derechos en torno a: la educación, la salud, la recreación, los vínculos con la comunidad y con la familia, las preocupaciones laborales y la migración. Aunque muchas de ellas excedieron nuestro objeto de intervención, creemos que el análisis desarrollado da cuenta de un proceso por visibilizar estas problemáticas y promover futuras intervenciones desde el Trabajo Social, pero también en la búsqueda de posibles caminos de resolución por parte de los propios actores.

La metodología tuvo un fuerte anclaje territorial: cada taller implicó un encuentro distinto, un diálogo diverso sobre qué se siente y piensa de Pampa de Achala. Invitó a reflexionar sobre la propia identidad territorial como serranos y a revalorizarla. Como así también desnaturalizar diversas problemáticas que afectan la preservación del ambiente. De este modo, se logró que los y las jóvenes resignificaran el valor de su territorio y la importancia de los servicios ambientales que brinda no solo a los achalenses sino también a todos los cordobeses.

En relación a esta función socioeducativa rescatamos nuestro posicionamiento ético-político entorno a reivindicar el derecho de los y las jóvenes de participar activamente y propiciar transformaciones en su realidad de manera colectiva. En lo particular invitó a pensarse como protagonistas de la conservación del ambiente y a poner en juego una diversidad de conocimientos y saberes tanto cotidianos como académicos.

Reflexiones finales

Creemos que este trabajo final de grado nace de la convergencia de encuentros, saberes y experiencias vividas a lo largo de la carrera, que nos acercaron al ambiente como un posible escenario de intervención. Desde un primer momento, consideramos que el Trabajo Social, siendo una disciplina que participa en la lucha por las necesidades, podría disputar la legitimidad política del derecho a un ambiente sano y de participar en las decisiones que atañen al propio territorio.

Los conflictos ambientales están cada vez más presentes en la agenda pública, producto de una movilización de la ciudadanía en torno a la defensa del territorio y de los bienes colectivos en un contexto de degradación y explotación natural y humana, que afectan directa o indirectamente a vastas comunidades. Es por eso que consideramos a la crisis ambiental como otra de las manifestaciones de la cuestión social, resultado de un modelo de desarrollo extractivista y de una lectura de los satisfactores necesarios en el marco de una perspectiva ecocentrista y tecnocéntrica, que procuran ocultar las bases políticas, económicas e históricas que estructuran la realidad en las sociedades capitalistas.

En nuestra indagación de posibles centros de práctica, nos encontramos con la DRC de la APN como una institución estatal de gestión descentralizada de la política ambiental, con énfasis en territorios de conservación. Nos parecía un contexto innovador, en tanto que en nuestra Unidad Académica los antecedentes de tesinas que abordan el ambiente, lo hacen en relación al campo de la salud, en contextos urbanos.

Asumimos el desafío de intervenir en la ruralidad y, particularmente, en un territorio consolidado como Unidad de Conservación (abarcando el PNQC y la RHPPA). Los antecedentes académicos nos llevaban a intervenciones en el noroeste cordobés y, por lo general, en el marco de distintos ejes de luchas del Movimiento Campesino. Por lo tanto, tuvimos la necesidad de construir distintas instancias de formación teórica, metodológica y ético-política que nos permitiera profundizar en el campo del ambiente y de la ruralidad, en el territorio particular de Pampa de Achala.

En este proceso, la Educación Rural y las juventudes fueron otras dimensiones a abordar cuando deconstruimos nuestro objeto de intervención inicial (relacionado a la

Economía Social con pobladores) por el de la participación con jóvenes en la conservación del ambiente junto al IPEM N° 285 anexo La Ventana. Valoramos la capacidad de flexibilidad frente al nuevo escenario, que significó evaluar la viabilidad de la estrategia, reconocer las voces de los actores territoriales y reconstruir la demanda colectivamente.

Respecto a las políticas dirigidas al ambiente en Córdoba, observamos que la mayoría se aplica en el medio urbano, dejando a la ruralidad desregularizada frente a las problemáticas que ocasionan el avance de la agroindustria, la minería y el negocio inmobiliario. En los últimos años, se observa una tendencia a establecer áreas de conservación como una estrategia legal que permite proteger el ambiente y el territorio como un bien colectivo, en general, producto de las reivindicaciones en el espacio público.

Muchas de estas áreas son reservas provinciales, como nuestro escenario de intervención, que presentan vacíos legales y no cuentan con regulaciones operativas que permitan su gestión real. Por otro lado, paradójicamente se intentan aprobar legislaciones de carácter inconstitucional, como la reforma de la Ley N° 9814 de Bosques Nativos, que buscan transformar el ordenamiento territorial disminuyendo las áreas de conservación y ampliando las zonas explotables.

Por el contrario, el PNQC cumple con los estándares internacionales de gestión de áreas protegidas. No obstante, pensamos que tiene que avanzar en la superación de aquellos obstáculos financieros, políticos e institucionales, que le impiden la construcción de gestiones más participativas, que involucren a la comunidad para el logro de una conservación real y el mejoramiento de la calidad de vida. Sobre todo actualmente, ya que se está gestando un proceso de creación de dos nuevos parques nacionales en nuestra provincia y se deben tener en cuenta, necesariamente, a las comunidades que allí habitan.

A nivel interjurisdiccional, en la UC se observa una falta de políticas articuladas entre las administraciones competentes de los niveles nacionales y provinciales, lo cual permitiría potenciar los recursos para el logro de gestiones que den respuesta a los problemas de manera integral.

Creemos que es contradictorio seguir sosteniendo el desarrollo sustentable en la retórica, mientras las políticas públicas y legislaciones avalan prácticas que implican lo

opuesto. En este contexto, es clave promover intervenciones que acompañen la participación de las comunidades para que la cuestión ambiental y de defensa del territorio, entren en la agenda del gobierno y se generen políticas ambientales integrales que no se basen sólo en la conservación de determinados reductos de la naturaleza. Esto sólo será posible en un proyecto político construido en un modelo de desarrollo distinto y superador al extractivista.

En cuanto a la intervención en el IPEM N° 285 anexo La Ventana, significó profundizar en las tensiones que giran en torno a las escuelas rurales. Pudimos evidenciar, por un lado, que el territorio rural y la educación allí en particular, tienen un “no lugar” en la política pública. Esto se traduce en la vulneración generalizada de los derechos de las comunidades que habitan estos territorios, como las restricciones en: Atención Primaria de la Salud, infraestructura social (suministro de agua potable, caminos, transporte, vivienda), derechos laborales, previsión social, entre otros. Lo cual genera procesos de desalojos directos e indirectos que obliga a las comunidades y, en especial a los jóvenes adultos, a migrar hacia los centros urbanos, enfrentándose a condiciones de aún mayor exclusión.

En este contexto de políticas que tienden a la mercantilización (Esping-Andersen, 1993), la responsabilidad por la reproducción cotidiana de la existencia, recae en las familias y muchas veces también en la escuela, ya que se constituye en el principal representante del Estado. En los procesos actuales de ajuste estructural de la educación, se demandan políticas públicas destinadas a la escuela rural que se adecúen a la complejidad del territorio, desde la promoción de la gestión intersectorial con distintos organismos públicos, hasta el acceso de los recursos necesarios para solucionar problemáticas concretas.

En este sentido, la política actual impulsa procesos de descampesinización y progresiva urbanización, que genera invisibilidad y estigmatización sobre el “ser campesino”. Esto atraviesa la identidad de los y las jóvenes, por lo que ven restringido su accionar como actores políticos y sociales.

Se evidencia que en Pampa de Achala, no hay consolidados espacios de organización comunitaria, de los cuales los y las jóvenes puedan ser parte. Por eso la escuela, aún con las limitaciones burocráticas que le imprime la institucionalidad formal del

Ministerio de Educación de la provincia, se constituye en un escenario estratégico para el ejercicio de los derechos, entre ellos el de la participación y para el fortalecimiento de identidades individuales y colectivas.

A la luz del proceso realizado, creemos que las futuras intervenciones en este campo tienen el desafío de integrar a actores de distintos sectores y niveles gubernamentales, así como distintos sujetos y organizaciones de la sociedad civil. En su articulación y sinergia a la hora de potenciar capitales sociales, económicos y culturales, se pone en juego la función de organización social del Trabajo Social.

La complejidad de la problemática ambiental y rural precisa de abordajes interdisciplinarios que permitan intervenir desde distintas dimensiones, donde nuestra disciplina pueda aportar una mirada de la conservación que incluya una perspectiva sociocultural del ambiente y estrategias que tiendan a la participación de los sujetos en el ejercicio de su ciudadanía.

En esta línea, es menester recuperar la función socioeducativa de nuestra profesión. Creemos que el enfoque de recreación socioeducativa, permite la construcción de dispositivos de enseñanza-aprendizaje que, a través del juego, se adapten a la complejidad de la temática y a las motivaciones de los sujetos.

De esta forma, es necesario resignificar la identidad del sujeto campesino como un actor colectivo, con derecho a decidir sobre su propio territorio. En un contexto de vulneración de derechos, es necesaria la visibilización de sus demandas en el espacio público en distintos ámbitos: laboral, salud, educación, infraestructura social, ambiente. Esto requiere la integralidad e intersectorialidad de las políticas públicas y de los programas y proyectos que se desprenden de ellas, los cuales deben promover espacios de protagonismo concreto de las juventudes y sus familias.

Desde el plano de lo epistemológico, creemos que esta experiencia aporta a la construcción de conocimiento por y para la disciplina del Trabajo Social. Puesto que, durante el proceso de intervención, buscamos desarrollar una investigación-acción que nos permitiera explorar, describir, analizar e interpretar un campo del saber particular: al joven rural en territorios de conservación atravesado por distintos ejes de análisis (ambiente,

identidad, participación, educación).

La sistematización teórica y metodológica desarrollada, apuesta a la democratización del conocimiento, para que profesionales y distintos actores sociales con incidencia en la cuestión social, encuentren antecedentes para fundamentar futuras intervenciones en un campo en construcción, desde las Ciencias Sociales, como lo es la conservación del ambiente en áreas protegidas. Y por otro lado, invita a posicionarlas en el territorio rural, superando de este modo su escasa visibilidad en la formación profesional.

Desde el paradigma de la complejidad, reconocemos que la construcción de conocimiento no es lineal ni libre de tensiones, sino que implica conflictos e incertidumbres que son necesarios abordar. Esta experiencia académica requirió complementar saberes con otras disciplinas como la Biología, la Sociología, la Geografía, la Antropología y el Derecho. El desafío para el Trabajo Social es construir legitimidad en un campo atravesado por la hegemonía de las Ciencias Naturales, lo cual implica un proceso de construcción teórica en torno a una perspectiva crítica de la conservación del ambiente, así como de metodologías que promuevan la participación activa de los actores comunitarios.

Por último, consideramos que, como toda intervención del Trabajo Social, ésta tiene un posicionamiento ético-político, en tanto somos responsables de nuestras acciones y respondemos por las consecuencias que éstas traen a la vida cotidiana de los sujetos.

A lo largo de nuestra intervención, se nos presentaron situaciones que, en un primer momento, consideramos como problemas o dilemas éticos, en tanto dos necesidades legítimas, como la de conservación del ambiente y la de reproducción cotidiana de los pobladores, a veces aparecían como conflictivas. Por ejemplo, la necesidad de obtener leña y de preservar el bosque nativo; la práctica de quemar los pastizales para el rebrote que alimenta al ganado y la prohibición de los incendios; revalorizar las cuencas hídricas y afrontar la falta de agua en algunas ocasiones; dividir la basura y que no estén disponibles los medios para su reciclaje. Creemos que todas estas tensiones nos mostraron otra cara de la intervención y que es necesario poder reflexionar y seguir interrogándose desde el Trabajo Social, cómo debe pensarse la conservación del ambiente para incluir las necesidades de las comunidades y qué tipo de estrategias permitirán consensuar intereses dispares y que, sobre todo, garanticen la integralidad de los derechos humanos.

Bibliografía

- Acevedo, P. (2011) “*En torno a los sujetos: aportes, debates, ejes de análisis de la organización como construcción colectiva*”. Ficha de Cátedra TEEI II. Córdoba: s/d.
- Acostas, A. y Gudynas, E. (2011) “*El buen vivir o la disolución de la idea de progreso*” en Rojas, Mariano (coord.) *La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina. Foro Consultivo Científico y Tecnológico*. México: AC.
- Aquín, N. (1995) “*Acerca del Objeto del Trabajo Social*”. *Acto Social*, revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Córdoba: s/d.
- Aquín, N. (1996) “*La relación sujeto-objeto en Trabajo Social: Una resignificación posible*”. En Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (organizador) “*La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional*”. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Aquín, N. (2009) “*Objetivos y funciones del Trabajo Social Comunitario*”. Ficha de Cátedra. Córdoba: s/d.
- Arriagada, I. (2009) “*Gestión de las Políticas Sociales desde el enfoque del capital social*”. En Magdalena Chiara y María Mercedes Di Virgilio (organizadoras): “*Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas*”. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Barrientos, A., Benavides, M. y Serrano, M. (2005) “*La noche es joven: territorialidades urbanas de la noche: los jóvenes y la apropiación del espacio público en la ciudad de La Paz*”. En Cuadernos Resumen. La Paz, Bolivia: PIEB.
- Congreso de la Nación Argentina. (26 de noviembre del 2002). “*Ley General del Ambiente*” [Nº 25.675]. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Cragnolino, E. (2006) “*Estrategias educativas en familias del norte cordobés*”. CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 30:69-84. Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: s/d.
- Danani, C. (2009) “*Cap. I La gestión de la política social: un intento de aportar en su problematización*”. En Repetto Fabián; Magdalena Chira; María Mercedes Di Virgillio (Ed.), *Gestión de la política social, conceptos y herramientas*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Delegación Regional Centro APN (2001) “*Diagnóstico Socioproductivo en la zona de RHPA*”. Córdoba: s/d.
- Delegación Regional Centro APN (2004) “*Plan de Manejo PNQC y RHPPA*” Córdoba: s/d.
- Delegación Regional Centro APN (2015) “*Plan de Gestión PNQC y RHPPA*”. Córdoba: s/d.
- Durand, L. (2002). “*La relación ambiente cultura en Antropología: recuento y*

perspectivas en Nueva Antropología". Revista de Ciencias Sociales, ISSN 0185-0636, N° 61.

- Esping-Andersen, G. (1993) *"Los tres estados de bienestar"* Valencia, Alfons el Magnánim.
- Fernández Soto, M. S. (2004). *"Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional"*. En Revista Escenario N° 8, ESTS – UNLP, La Plata, Bs. As.
- Fraser, N. (1991) *"La lucha por las necesidades"*. En Debate Feminista, año 2, volumen 3. México: Ediciones Copilco.
- Gamboa, M. (2009) *"Aproximaciones a la problemática campesino indígenas. El campesino cordobés"*. Córdoba: Mimeo.
- Gamboa, M. (2011) *"Aportes a las reflexiones sobre el Modelo de Desarrollo Agroindustrial y Sistema Agroalimentario en Argentina"*. Córdoba: Mimeo.
- García, D. y Priotto, G. (2009) *"Educación Ambiental: Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental"*. Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.
- Gattino, S. y Lungo, T. (2014) *"Identific-arte Educación rural y trabajo social con familias"*. 1ed. Córdoba: Brujas.
- Giménez, G (2000) *"Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural"* en Ortega R (comp.). Globalización y Regiones en México. Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Gomez, D. y Martínez, V. (s.f.) *"La Educación Ambiental como dispositivo de intervención profesional. Hacia una ruptura epistemológica de la cuestión social – ambiental"*. Córdoba: s/d.
- González, C. (s.f.) *"La intervención en el Abordaje Familiar"*. Cátedra Trabajo Social e Intervención con familias. ETS - UNC. Córdoba: Mimeo
- Haesbaert, R. (2004) *"O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade"*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Iamamoto, M. (2003) *"El Servicio Social en la contemporaneidad, Trabajo y formación profesional"*. Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social. Cortez Editora.
- Jelin, E. (1986) *"Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada"*. Buenos Aires: Estudios CEDES.
- Juliá, M. S. (2016), *"Los presupuestos mínimos y el nuevo orden jurídico ambiental en Argentina: Conflictos, debates y disputas en el campo político jurídico (2014 – 2015)"*, Córdoba: Advocatus.
- Kusch, R. (2009) *"Obras Completas"*. 4 Vols. Rosario: Fundación Ross.
- Lacabana, M., Carballo, C., Bressano, C. (2014) *"Injusticia ambiental y territorio vulnerables"* en Carlos Fidel y Alejandro Villar (comp.). Miradas y controversias del desarrollo territorial en Argentina. Aproximación a un enfoque analítico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini; Bernal.

- Lampis, A. (2016) “*Cambio ambiental global, estado y valor público: la cuestión socio-ecológica*” en América Latina entre justicia ambiental y legítima depredación 1era edición. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia: CLACSO.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba. (10 de agosto de 2010). “*Ley de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos de la Provincia de Córdoba*” [Nº 9814]. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba.
- Leff, E. (2001) “*Globalización, Racionalidad Ambiental y Desarrollo Sustentable*”. Edición Siglo XXI.
- Leff, E. (2006). “*La ecología política en América Latina. Un campo en construcción.*” En publicación: Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana. Alimonda, Héctor. Buenos Aires: CLACSO,
- Licenciados en Trabajo Social de la Delegación Regional Centro de la Administración de Parques Nacionales, comunicación personal, 29 de febrero de 2016.
- Licenciado en Trabajo Social de la Delegación Regional Centro de la Administración de Parques Nacionales, comunicación personal, 20 de marzo de 2017.
- Losada Weht, R. y Rosacher, C. (2005) “*Mi Casa es Achala*”. Administración de Parques Nacionales. Córdoba.
- Losada Weht, R. y Rosacher, C. (2005) “*Mi Casa es Achala*”. Administración de Parques Nacionales. [Figura 4] Córdoba.
- Martín, F. (2016) “*Cartografías del conflicto ambiental en Argentina 2*” 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS.
- Martinelli, M. L. (y otras) (2001) “*El diagnóstico social*”. Proceso de conocimiento e intervención profesional. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Martínez Castillo, R. (2010) “*La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual*”. Revista Electrónica Educare. Vol. XIV, Nº 1. Universidad Nacional de Costa Rica. Costa Rica.
- Méndez Padilla, A. y Pérez, R. (2007). “*Organizaciones juveniles en El Alto: reconstrucción de identidades colectivas*”. Investigaciones regionales. La Paz, Bolivia: PIEB.
- Milesi, A. (2013) “*Naturaleza y Cultura: una dicotomía de límites difusos*”. En De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales Año 2 Nº. 2. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste, Centro de Estudios Sociales.
- Perticarari, M. y Griffa, F. (2013) “*El niño y la niña de hoy. Las infancias*”. Publicación interna para los alumnos de la Cátedra Sujeto Psicosocial y el desarrollo. Escuela de Trabajo Social. UNC.
- Peyroti, G. y Paradela, H. (2006) “*Relaciones con la comunidad*”. II Curso Regional para Guardaparques de América Latina.
- Pichardo Muñiz, A. (1993) “*Evaluación del impacto social*”. Edición: Humanistas. Buenos Aires.
- Piotti, M. L. (2011) “*Los tres paradigmas sobre la infancia y la adolescencia y el*

trabajo social". Ponencia. Colegio de Profesionales de Servicio Social de la Provincia de Córdoba.

- Proyecto de Ley de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos de la Provincia de Córdoba (2010). Proceso y Programa de OTBN de la Provincia de Córdoba. Comisión de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos.
- Romero, L. (1992) "*La identidad de los sectores populares*", en Hidalgo y Tamango Etnicidad e Identidad. Buenos Aires: CEAL.
- Svampa, M. (2012) "*Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina*" en OSAL Año XIII, N°32, Noviembre. Buenos Aires: CLACSO.
- Tréllez Solís, E. (2004) "*Manual para educadores. Educación Ambiental y Conservación de la Biodiversidad en los Procesos Educativos*". Santiago de Chile: Andros Impresores.
- Vidal Moranta, T. y Pol Urrutia, E. (2005) "*La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares*". Anuario de Psicología 2005, vol. 36, n° 3, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona. España.

En sitios web:

- Abasto, C. (2006) "*Llegada a la Pampa de Achala*" [Mapa de interior de tapa] Recuperado de <http://pampadeachala.blogspot.com.ar/> Consultado el 07/04/2017.
- Acevedo, P., Andrada, P., Arévalo, L. y López, E. (2013). "*Participación juvenil en espacios y organizaciones territoriales de sectores populares de Córdoba planteos teóricos provisorios*". Ponencia. Mendoza. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/6347>. Consultado el 2/03/17.
- Administración de Parques Nacionales, Argentina (2016). "*Áreas protegidas*". Recuperado de <https://www.parquesnacionales.gob.ar/areas-protegidas/> Consultado el 28/03/2017.
- Administración de Parques Nacionales, Argentina (2017). "*Autoridades*". Recuperado de <https://www.parquesnacionales.gob.ar/institucional/autoridades/> Consultado el 28/03/2017.
- Administración de Parques Nacionales, Argentina (2017). "*Parque Nacional Quebrada del Condorito*". [Figura 3] Recuperado de <https://www.parquesnacionales.gob.ar/areas-protegidas/region-centro/pn-quebrada-del-condorito/> Consultado el 07/04/2017.
- Administración de Parques Nacionales, Argentina (2015). "*Objetivos de la Administración*". Argentina. Recuperado de <http://www.parquesnacionales.gob.ar/institucional/objetivos-de-la-administracion> Consultada el 14/03/2016.

- Administración de Parques Nacionales, Argentina (2015). “*Plan de Gestión 2015*”. Recuperado de files.condoritoapn.com.ar/200001006.../PG%20PNQC%20para%20revisión.pdf Consultado el 23/09/2016.
- Apud, A. (s.f.). “*Tema 11: participación infantil*”. Enredate con UNICEF. Formación para el profesorado. Recuperado de <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf> Consultado el 12/02/2017.
- Artigue, M. C. (2007). “*Consideraciones acerca de la Educación Rural. Entrevista a Elisa Cragnolino*” Praxis Educativa (Arg). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112899012> Consultado el 28/03/2017.
- Aurand, S., Iacovino, R. y Bonatti R. (2014) “*¿Descampesinización en el noroeste de San Luis?*” Revista Red+Er. INTA y UNL. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/reder/article/download/4460/6775> Consultado el 22/03/2017.
- Carreras, S. (13 de mayo de 2012). “*Los niños de hielo*”. La Voz Del Interior. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/ninos-hielo>. Consultado 27/03/2017.
- Cba24n (14 de enero de 2012) “*Crítico informe sobre la Ley de Bosques Nativos*”. Recuperado de <http://www.cba24n.com.ar/content/cr%C3%ADtico-informe-sobre-la-ley-de-bosques-nativos> Consultado el 21/09/2016.
- CEPAL- OIJ (2007). “*La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*”. Bs. As. Recuperado de http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121127114302_39.pdf Consultado el 23/02/2017.
- Clemente, A. (2011) “*Proyecto Nacional y Proyecto Educativo Dos caras de la misma moneda*”. El Aluvión... en Santiago, Año 3, N° 4. Recuperado de <http://docplayer.es/12439369-Inclusion-pedagogia-aluvion-de-la-educacion-y-trabajo-social-en-la-argentina-actual-en-santiago-aluvion.html> Consultado el 03/04/2017.
- Congreso de la Nación Argentina. (Diciembre 27 de 2006). *Ley de Educación Nacional* [N° 26.206]. DO: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm> Consultado el 27/03/2017.
- Congreso de la Nación Argentina. (Julio 15 de 1996). *Ley de Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”* [N° 24.658] DO: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37894/norma.htm> Consultado el 27/03/2017.
- Congreso de la Nación Argentina. (Octubre 3 de 1994). *Ley (Convenio) sobre la Diversidad Biológica* [N° 24.375]. DO: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de

- <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/29276/norma.htm> Consultado el 27/03/2017.
- Crespo Guerrero, J. y Peyroti, G. (2016). “*Las áreas naturales protegidas de Córdoba (Argentina)*”. Cuadernos Geográficos. Recuperado de revistaseug.ugr.es/index.php/cuadgeo/article/download/3191/4752 Consultado el 22/03/2017.
 - Durston, (1996). “Juventud rural, fuerza de Modernidad y Democracia en América Latina” División de Desarrollo Social, CEPAL. Santiago de Chile, CEPAL/UNICEF/OIJ. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/19640/S9600084_es.pdf Consultado el 23/02/2017.
 - Foladori, G. (2005) “*El pensamiento ambientalista*”. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero08/archivosparadescargar/5_foladori.pdf Consultada el 21/09/2016.
 - Garay, L. (2006) “*El Campo de la Educación en el III Milenio Educación y Escolarización. Fracaso Educativo y Fracaso Escolar*”. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7mncvShsZCIJ:www.unc.edu.ar/extension/vinculacion/solidaridad/convocatoria-a-estudiantes-2012/primer-taller-de-formacion-2012> Consultado el 03/04/2017.
 - Guzmán, S. (2016) “*Financiamiento climático: retos y oportunidades para Argentina*” Informe Ambiental Anual FARN. Recuperado de <http://farn.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/03Guzma%CC%81n.pdf> Consultado el 22/03/2017.
 - Hughes, B., Obreque, E. y Paura, F. (2012) “*Lineamientos para el Ordenamiento Territorial de Trelew*”. Recuperado de http://web.sistemasfce.com.ar/getace/images/stories/PI_Ordenamiento_Territorial_Trelew.pdf Consultada el 21/09/2016.
 - Iconoclasistas (2017). Recuperado de www.iconoclasistas.net Consultado el 07/04/2017.
 - Kessler, G. (2006) “*La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación*” En Revista Colombiana de Educación, núm. 51. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245002.pdf> Consultado el 23/02/2017.
 - Krauskopf, D. (1998) “*Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*”. En publicación: Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf> Consultado el 22/02/2017.
 - Krauskopf, D. (2000) “*La inclusión de la juventud rural en políticas y estrategias*”. Costa Rica. Recuperado de <http://www.centroamericajoven.org/sites/default/files/La%20inclusi%C3%B3n%20de%20la%20juventud%20rural%20en%20pol%C3%ADticas.pdf> Consultado el 23/02/2017.
 - Legislación ambiental de la República Argentina (2015) “*Leyes*”. Recuperado de http://sipan.inta.gob.ar/productos/ssd/vc/comarca/ig/leg_nacional.html Consultada el 20/09/2016.

- Mançano Fernandes, B. (2008) “*Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales*” Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. Recuperado de www.prudente.unesp.br/dgeo/nera Consultado el 20/03/2017.
- Milesi A., Azzinnari N. (2012) “*Ambiente y Universidad: manifestaciones de estudiantes de la Escuela de Trabajo Social*” Recuperado de <http://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/1405> Consultado el 26/03/2017.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación (2016) “*Política ambiental, cambio climático y desarrollo sustentable*” Recuperado de http://ambiente.gob.ar/politica_ambiental_cambio_climatico_y_desarrollo_sustentable/ Consultado el 22/03/2017.
- Ministerio de Educación (2017) “*Programas y políticas*”. Recuperado de <http://www.cba.gov.ar/educacion-en-ambitos-rurales/> Consultada el 19/03/2017.
- Ministerio de Transporte (2017) “*Áreas de gestión*”. Recuperado de <http://www.vialidad.gov.ar/programa-escuelas-rurales> Consultada el 19/03/2017.
- Montoya Felipe (1993) La antropología ambiental: una rama verde. Revista de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/62/montoya.pdf> Consultado el 30/03/2017.
- Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social (2004). Recuperado de <http://trabajosocial.unc.edu.ar/sites/trabajosocial.unc.edu.ar/files/LICENCIATURA%20EN%20TRABAJO%20SOCIAL.pdf> Consultada el 15/10/2016.
- Promotora de Certificación Forestal (2014) “*Identificación, manejo y monitoreo de áreas de Alto Valor de Conservación*”. Elaborado para: Forestal Los Lagos S.A. Región de Los Lagos, Chile. Recuperado de <http://www.forestalloslagos.cl/bases/arch146.pdf> Consultada el 23/09/2016.
- Restrepo, E. (2007). “*Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio*”. Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf> Consultado el 28/03/2017.
- Rocha, L. (17 de mayo de 2011) “*Córdoba, caso de estudio por la deforestación*”. La Nación. [Figura 1]. Recuperado de <http://blogs.lanacion.com.ar/ecologico/desarrollo-sustentable/cardoba-caso-de-estudio-por-la-deforestacion/> Consultado el 7/04/2017
- Ros, L. (16 de diciembre 2017) “*#LeyDelEcocidio: La madre de todas las batallas*”. Ecos Cordoba. [Figura 2]. Recuperado de <http://ecoscordoba.com.ar/leydelecocidio-la-madre-de-todas-las-batallas/> Consultado el 07/04/2017.
- Santiago, J. (2015) “*Reconoce la importancia del equilibrio ecosistémico*”. Recuperado de <http://udecosistemas.blogspot.com.ar/2013/11/d12-reconoce-la-importancia-del.html> Consultado el 01/02/2017.
- Secretaría de Ambiente (2010) “*Áreas naturales protegidas*”. Recuperado de http://www.secretariadeambiente.cba.gov.ar/Sistema_Areas_Naturales.html Consultado el 22/03/2017.

- Secretaría de Ambiente (2017) “Estructura orgánica”. Recuperado de <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-agua-ambiente-y-servicios-publicos> Consultado el 22/03/2017.
- Silvetti, F., Soto, G. y Cáceres Cabrol, D. (2013). “¿Por qué la legislación no protege los bosques nativos de Argentina? Conflictos socioambientales y políticas públicas”. *Mundo Agrario*, 13 (26). En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5695/pr.5695.pdf. Consultada el 19/11/2016.
- Tapella, G. (2007) “*La dimensión humana de la conservación: Sistematización de la experiencia. Desarrollo de Actividades Sustentable con Pobladores del Parque Nacional Quebrada del Condorito (Córdoba) y Parque Nacional San Guillermo (San Juan)*”. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/informe_sistematizaciondas.pdf Consultada el 23/09/2016.
- UNICEF (s.f.). “*Derecho a la participación*”. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/children_11137.html Consultada el 19/11/2016 Consultado el 22/03/2017.
- Universidad Nacional de Córdoba, Estudiantes de Biología de la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, La Varsavsky. (2016). “*Ley de bosques - Córdoba – 2016*” [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WsJUtUCYoao> Consultada el 22/03/2017.
- Weishemer, N. (2013) “*La invisibilidad social de las juventudes rurales*” En *Temas Sobresalientes*. N° 1. Año 1. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v1/es_n1a03.pdf Consultado el 23/02/2017.

Anexo 1.

PROYECTO.

Instituciones involucradas:

***Administración de Parques Nacionales (APN)- Delegación Regional Centro:**

Avda. P. Richieri, 2298, TE 0351-4606110.

***Carrera de Trabajo Social - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba (UNC):**

Domicilio: Los Nogales s/n Ciudad Universitaria - Córdoba Capital.

***IPEM N° 285 José Gabriel Brochero anexo La Ventana - Padre Liqueno:**

Paraje La Ventana, sobre las Altas Cumbres, a 45 kilómetros de Mina Clavero - Pampa de Achala.

Nombre del proyecto
“Somos esta Tierra”
Marco institucional - Fundamentación
<p>El IPEM N° 285 José Gabriel Brochero anexo La Ventana se encuentra ubicado en las alturas de la Pampa de Achala, ubicada a más de 2.100 metros de altura, en el paraje La Ventana, a 45 kilómetros de Mina Clavero. La población estudiantil es de 26 alumnos/as, la mayoría de ellos viven en los alrededores de la ruta provincial 34 de Altas Cumbres. Es una escuela albergue, de lunes a viernes, con vacaciones en julio, enero y febrero. Las clases se organizan con modalidad pluricurso y su orientación es en Gestión Ambiental. Al tener una jornada extendida, realizan diversas actividades de interés: cerámica, luthería, música, huerta, entre otras.</p> <p>Respecto a la APN, se pretende trabajar en el marco del Plan de Manejo del PNQC (2015) en torno a las estrategias de <i>Educación Ambiental y Fortalecimiento de la relación con la comunidad de Achala e instituciones, orientando iniciativas de participación y organización</i>. Además partiendo de una perspectiva que asume la dimensión humana de la conservación, fundamentamos nuestra intervención en la hipótesis que sostenía el Plan de Manejo del PNQC (2005-2010): <i>“sin la participación activa de las personas, generando y desarrollando actitudes conservacionistas, no hay conservación real, cuando mucho, habrá preservación de algunos recursos aislados, lo cual no es comparable con el amplio y complejo proceso de la conservación” (Plan de Gestión PNQC 2015, Pág. 84).</i></p> <p>El presente proyecto se llevará a cabo por tres estudiantes que cursan el 5to año en la licenciatura de Trabajo social, como parte de las líneas de acción previstas en su práctica pre-profesionales en convenio con la APN.</p>

Diagnóstico- Localización del proyecto y características de la zona.
<p>La RHPPA se crea mediante Decreto Provincial N° 361/99, en el año 1983, con el objeto de mantener los servicios ambientales y proteger las cabeceras de las cuencas, así como conservar los ecosistemas del cordón montañoso de las Sierras Grandes, cumbres y Pampa de Achala. Asimismo</p>

cumple la función de zona de amortiguamiento del PNQC y ambos constituyen una Unidad de Conservación (UC). Este ecosistema representa un sistema biológico único en la provincia. Es por ello, que se es considerada dentro de las zonas “rojas” o de alto valor de conservación.

El agua es uno de los principales valores para las sociedades modernas, debido a su importancia crucial en el funcionamiento de ecosistemas terrestres, y de su relativa escasez y/o distribución: 1.200 millones de personas en el mundo no tienen acceso al agua potable. Gran parte del territorio cordobés es de tipo árido y semiárido, por lo que sus recursos hídricos son limitados.

Así es como la importancia fundamental de la reserva radica en su contribución a la preservación de los ambientes de las cabeceras de cuencas, lo que, a su vez, favorece el mantenimiento de las funciones de regulación hídrica sobre los territorios ubicados a menor altitud (Cabido et al., 1998). Aproximadamente el 75% de las cuencas de la provincia tienen origen en Pampa de Achala. Estas cuencas hacen su aporte a la mayoría de los embalses que proveen de energía y agua al 60% de la población cordobesa, más de dos millones y medio de personas. Achala se constituye en una verdadera “fábrica de agua”, sus servicios ambientales son de aprovechamiento humano e indispensables para el desarrollo de las economías regionales y provinciales.

La vegetación nativa cumple un rol fundamental en la regulación hídrica, sostiene con sus raíces a los frágiles suelos de la zona, evitando su excesiva erosión y pérdida de nutrientes. Cuando el suelo se encuentra en buen estado de conservación (cubiertos de bosques, pajonales o céspedes no degradados) funciona como una especie de esponja que absorbe gran cantidad de agua que llega a las aguas subterráneas y que va eliminando paulatinamente en los diferentes cursos de agua. Además, la vegetación disminuye la incidencia de rayos solares sobre el suelo y así evita la excesiva pérdida de vapor de agua.

La falta de flora nativa produce graves cambios en la capacidad de la cuenca en brindar agua en distintas épocas del año, ya que el agua se escurre y no queda almacenada para la estación seca. Es por ello que la vegetación contribuye tanto a la mitigación de sequías como de inundaciones, por la captación y contención de excesos de lluvias en las cuencas y zonas bajas.

Al respecto, el entorno provincial se encuentra en graves condiciones, la tasa de desmonte de bosques nativos es una de las más altas del mundo, mayor aún que la del Amazonas. Pasamos de tener el 71,4% de superficie cubierta por bosque nativo en el siglo XIX, a solo un 3,6%. Producto entre otras cosas de incendios intencionales, y del avance agropecuario e inmobiliario. Por otro lado, el 35% de los suelos están desertificados, es decir, perdidos para cualquier tipo de actividad productiva.

Si ahondamos en los fundamentos establecidos comprenderemos que sin monte nativo no hay agua y tampoco vida. Es por esto, que resulta fundamental la promoción y conservación de los bosques de altura donde se encuentran el tabaquillo y el maitén, tanto por los servicios ambientales antes mencionados como por su valor de biodiversidad: posee una gran riqueza de especies vegetales y provee de hábitat a muchas especies animales.

A nivel mundial se considera que constituyen uno de los ecosistemas de bosques más amenazados. Su distribución actual se encuentra limitada y dividida a causa tanto del pastoreo de animales como por los “incendios intencionales para facilitar el rebrote de pasturas y a su utilización como combustible y madera” (Reninson, 2002. P. 125).

El 28 de agosto del 2015, se produjo el mayor incendio registrado en la zona, de origen intencional, afectando un tercio de la superficie total del bosque, del cual 900 ha. pertenecían al bosque de tabaquillos y maitén, en inmediaciones de la ex escuela Martín Fierro.

Según el Plan de Gestión (2015), “las variaciones de temperatura y de aire podrían colaborar en la ocurrencia de incendios durante todo el año, es la fenología de las plantas la que impide que ello suceda” (p. 33). Con el apoyo de diversas instituciones se llevaron a cabo diversos proyectos de reintroducción de especies nativas, con el fin de paliar los efectos de los incendios en el área de conservación.

Las especies exóticas invasoras, tanto animales como vegetales, son actualmente uno de los problemas más graves para la preservación del bosque de altura y “afectan directa o indirectamente a todos los valores de conservación” (Plan de Gestión PNQC 2005, p. 111). Las especies vegetales exóticas, alteran las propiedades de los suelos “lo que resulta en cambios en los contenidos de nutrientes y afectan la capacidad de retención hídrica de los mismos, entre otras” (Plan de Gestión PNQC 2015, p. 124). Por su parte, las especies exóticas animales (en especial ganado doméstico y jabalíes) además de afectar directamente la vegetación por ramoneo y remoción del suelo, pueden actuar como agentes dispersores de las exóticas vegetales acrecentando su impacto negativo.

A nivel global, la crisis socio ambiental y los efectos del cambio climático son reconocidos por múltiples actores, en un contexto de disputa entre distintos paradigmas de desarrollo. El plan de gestión 2005 sostenía la importancia del PNQC y la RHPPA Achala "como ámbito para la adaptación al mismo -cambio climático-, ya que muchas especies de flora, fauna, etc. podrían encontrar en esta zona refugio en altura y así evitar el aumento de las temperaturas y la destrucción de hábitat” (p. 119).

Características y situación socioeconómica de los sujetos objeto del proyecto.

La mayoría de los habitantes de la región tienen una historia de cuatro o más generaciones, por lo que la apropiación con el medio natural es parte de su reproducción cotidiana. No obstante, en este proceso han tenido que aprender a convivir con la fundación de la RHPA y del PNQC, acontecimientos que modificaron de alguna forma sus prácticas y representaciones sobre el territorio; y que configuraron distintos tipos de vínculo entre la APN y las comunidades de Pampa de Achala, de mayor o menor aceptación según el caso, ya que en ocasiones la reserva se ha experimentado como una restricción en el desarrollo de su vida cotidiana. En los últimos años, se han realizado procesos de intervención positivos con escuelas, familias y organizaciones de artesanos, que han intentado trabajar en vías a consolidar un proceso de gestión de la unidad de conservación más participativo. Creemos que este proceso aun está en construcción.

Tomando los diagnósticos realizados por la APN, se explicita que la organización del trabajo se caracteriza por ser la de “pequeña unidad familiar productiva”, en torno a actividades como la cría de ganado, el trabajo artesanal y el cultivo de huertas, cuando es posible. Combinado con la venta de la fuerza de trabajo en localidades cercanas, en su mayoría se trata de trabajos informales e inestables.

A pesar del crecimiento turístico y económico que ha tenido el territorio en las últimas décadas, esto no se ha volcado en mejoras directas para la comunidad. Las familias atraviesan en general por un “*contexto de vulnerabilidad social, caracterizado por la escasez de capital, de recursos económicos y técnicos, débil articulación con redes formales e informales y un alto porcentaje de NBI debido a condiciones sanitarias deficientes y jefes de familia con nivel primario incompleto*” (Proyecto de Fortalecimiento de Artesanos de la P. A; 2008, p. 3).

Al respecto existen escasas posibilidades de movilidad social en las unidades domésticas, situación que lleva aparejado un aumento en los procesos de migración (23% en la zona) como forma de mejorar las expectativas a futuro para jóvenes y adultos.

Las escuelas de la zona se constituyen en importantes referentes de la comunidad, y representan la mayor presencia de políticas públicas en el territorio, de parte de un Estado que aparece poco presente en otros aspectos que hacen a los derechos de salud, trabajo, vivienda, entre otros.

Es por ello, que el trabajo en las instituciones educativas resulta de importancia estratégica, para garantizar la promoción y fortalecimiento de los derechos de los jóvenes y de la comunidad en general.

Delimitación del problema - Potencialidades

Mediante recopilaciones diagnósticas y observaciones realizadas, en forma conjunta con agentes de APN en la RHPPA en general y en el IPEN 285 anexo La Ventana en particular, pudimos identificar las siguientes dificultades:

- La distribución reducida y amenazada de los bosques de altura, tanto de tabaquillos como de maitenes. La necesidad de conservar la estructura, funcionalidad y singularidad de los mismos tanto por los servicios ambientales que brindan como por su valor de biodiversidad.

- La fragilidad de vínculos interinstitucionales entre la APN, el IPEN N° 285 y la comunidad de la zona en general; debido a la falta de recursos humanos para abordar en forma regular y sistemática esta situación, lo que a su vez dificulta el logro de la conservación como un proceso de participación y apropiación por parte de la comunidad.

-Asimismo destacamos la demanda expresada por personal docente de la Escuela acerca de: las dificultades de la misma en continuar con un proyecto de reforestación de tabaquillos en la RHPPA y su motivación porque los mismos puedan ser plantados en un espacio público, preferentemente en el PNQC.

- Por otro lado, debido a que la mayoría de los estudiantes nunca ha visitado el PNQC, podemos conjeturar que la apropiación de los valores de conservación y de los servicios ambientales podría fortalecerse aún más.

Son múltiples las potencialidades de la institución educativa, dadas por su orientación a la gestión ambiental y su perfil de trabajo comunitario, con numerosos antecedentes en tareas de saneamiento ambiental y la reforestación de tabaquillos en la zona. La producción sistemática de plantas nativas, su motivación respecto a temas como el senderismo y la resignificación de valores históricos y culturales de la escuela y de la zona.

Respecto a la estrategia de intervención que plantea este proyecto, hay antecedentes positivos respecto a acciones realizadas por la APN en torno a la educación ambiental, la difusión y la comunicación, evidenciándose en la comunidad una mayor conocimiento y preocupación por preservar los valores de conservación y servicios ambientales que brinda la unidad de conservación. Consideramos enriquecedor el trabajo en red entre la APN, la UNC y el IPEN 285 anexo La Ventana, ya que éste propicia “una base de reconocimiento mutuo entre el área protegida y las comunidades locales, que facilita a futuro la realización de trabajos de cooperación mutua” (Tapella, 2007).

El parque nacional y la reserva en general, se constituyen en un derecho humano, el de gozar de un medio ambiente sano y participar de los beneficios de su conservación. La interpretación y la educación ambiental, son servicios ambientales que proporciona el área protegida, y que contribuyen al desarrollo efectivo de este derecho. Constituye un espacio ideal para la puesta en valor de los componentes y procesos de los ecosistemas, así como de las características históricas y culturales que hacen a la identidad de este territorio.

Estos beneficios no materiales hacen al bienestar humano y proporcionan oportunidades de enriquecimiento personal y social, contribuyen al desarrollo cognitivo, recreativo y vivencial con el paisaje. Y en suma contribuyen a consolidar una visión del mundo y de cómo habitarlo, más cercano a los principios del desarrollo sustentable.

Nuestra perspectiva parte de considerar al otro como un sujeto de derecho, los y las jóvenes son actores sociales e históricos fundamentales en este proceso. Desde allí parte nuestra elección por generar procesos de trabajo que busquen su participación activa, el desarrollo de la expresión, la creatividad y la construcción de identidades personales y colectivas.

Descripción del proyecto.

Este proyecto pretende abordar el problema la fragilidad en los vínculos entre la APN y el IPEN N° 285 anexo La Ventana, procurando que esto redunde en una conservación real del área producto de

la apropiación y la participación activa de la comunidad. Surge de la motivación común de ambas instituciones de acompañar, fortalecer y gestionar los recursos necesarios en torno al desarrollo de valores de conservación indispensables en el territorio, entre los cuales destacamos la reforestación de tabaquillos.

Proceso que se llevará a cabo a partir de encuentros con la modalidad de talleres participativos, jornadas de reflexión-acción y otras estrategias que aporten a fortalecer la identidad territorial de los estudiantes y la apropiación con su medio de vida, en el marco de una educación ambiental integral. Se estima el desarrollo de ocho a diez instancias de trabajo, en el lapso de 4 meses (de agosto a diciembre), con un intervalo aproximado de dos semanas entre cada encuentro (o de una semana, según demanda) preferentemente los días miércoles en el horario de la siesta, con posibilidades de flexibilización según las posibilidades del IPEM y de la APN.

Cada encuentro tendrá un tiempo aproximado de 2 hs.

Objetivos

Objetivo General

Generar un proyecto de intervención socio-educativo y participativo junto con la comunidad educativa del IPEM N° 285 José Gabriel Brochero anexo La Ventana, en torno al fortalecimiento de los vínculos de la institución con la APN y a la apropiación de los valores de conservación, tanto de la RHPPA como del PNQC, mediante la construcción de una convivencia protagónica con el ambiente de la Unidad de Conservación (UC).

Objetivos específicos:

- 1- Promover instancias de resignificación del patrimonio tangible e intangible de la UC desde el reconocimiento colectivo de las representaciones y prácticas cotidianas de sustentabilidad que giran en torno a ellas.
- 2- Desarrollar encuentros-taller de aprendizaje y acción respecto a los valores de conservación y los servicios ambientales de la UC.
- 3- Construir colectivamente una herramienta comunicativa de la experiencia, en formato de revista.

Duración del proyecto:

4 meses.

Sujetos -Metodología general de trabajo

Los **sujetos** que participarán directamente del proyecto son 26 estudiantes, de entre 11 y 18 años, del IPEM N° 285 anexo la Ventana y algunos profesores, con quienes trabajaremos de forma activa en la elaboración e implementación del proyecto. Los **sujetos beneficiados indirectamente** serán las familias de los y las estudiantes, como el resto de la comunidad que habita en Pampa de Achala. La metodología del proyecto se basará en la participación conjunta de técnicos y sujetos generando espacios colectivos, mediante talleres y jornadas, donde se abordarán diferentes temáticas vinculadas a los nudos centrales del presente proyecto. Se prioriza la utilización de técnicas de animación sociocultural para las modalidades de taller y el trabajo en grupos focales. Se realizarán evaluaciones parciales de cada encuentro tendientes a direccionar el objeto de futuras instancias. Se prevé la producción de informes preliminares y la elaboración de una sistematización final.

Actividades - Desarrollo y Contenido de los encuentros:

Encuentro inicial:

- Ø Entrevista de indagación con el coordinador, profesores y estudiantes del IPPEM.
- Ø Formulación de acuerdos de trabajo (tiempos, espacio, tareas).
- Ø Elaboración de indicadores para la evaluación del proyecto.

Encuentro N° 1: “Re-conociéndonos” (17 de Agosto).

- Ø Compartir la propuesta de trabajo y comunicar mediante un formato visual atractiva información complementaria referida a la APN y al Trabajo Social.
- Ø Espacio de intercambio sobre las distintas concepciones de ambiente.
- Ø Construcción de primeros vínculos con los y las estudiantes y de socialización de sus intereses respecto a nuestra intervención.

Encuentro N° 2: “Un lugar donde encontrarse” (31 de agosto).

- Ø Reconocimiento del espacio geográfico y social de la RHPPA a través de la construcción de un mapa colectivo, donde los y las estudiantes identifiquen sus hogares y los de los vecinos o familiares, organizaciones/instituciones de la zona: quiénes están y quienes estaban; patrimonios tangibles: cuencas de agua, especies vegetales y animales; y patrimonios intangibles: costumbres y prácticas laborales, y culturales: trabajo artesanal, huerta, música, pasatiempos, entre otras; identificación de necesidades y/o problemas locales.

Encuentro N° 3: “Conocer para transformar” (14 de septiembre).

- Ø Taller con técnico especialista (guardaparque y/o biólogo) en “Conservación y uso racional de los recursos naturales de la RHPPA”: cuencas hídricas, suelo, flora y fauna nativas - exóticas, agentes erosivos, acciones antrópicas más perjudiciales, trabajo e identidades territoriales.

Encuentro N° 4: “Comunicárnxs” (28 de septiembre).

- Ø Taller de construcción de una herramienta de comunicación, una revista.
- Acuerdos de trabajo por grupos y nombre de secciones.

Encuentro N° 5 : “Mejor si es nativo” (12 de octubre).

- Ø Taller con técnicos especialista en especies de floras exóticas y nativas. Conocimientos y herramientas necesarias para el proceso de reforestación de tabaquillos.

Encuentro N° 6: “Plantando el futuro” (viernes 28 y sábado 29 de octubre).

- Ø Búsqueda de tabaquillos en el IPPEM con técnicos del PNQC.
- Ø Jornada de Reforestación de Nativas en PNQC, en espacio acordado previamente.
- Nota: Prever transporte y permisos con anticipación.

Encuentro N° 7: “Comunicar lazos” (14 de noviembre).

- Ø Trabajo de integración del proceso realizado.
- Ø Últimos acuerdos y actividades en torno a la herramienta comunicativa.

Encuentro N° 8: “Taller de evaluación y cierre del proyecto” (1 de diciembre).

- Ø Compartir lo trabajado en el año con la comunidad educativa.
- Ø Evaluación participativa y en prospectiva.

Anexo 2.