

CASTRO

CURTINO
BONO

VELASQUEZ
FUNES

EL BUEN VIVIR COMO HORIZONTE EPISTEMICO

EXPERIENCIA SITUADA DESDE UN ABORDAJE DECOLONIAL
EN LA ESCUELA RURAL JUAN BAUTISTA CABRAL Y EL
PARQUE NACIONAL QUEBRADA DEL CONDORITO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

TESINA DE GRADO

EL BUEN VIVIR COMO HORIZONTE EPISTÉMICO

**Experiencia situada desde un abordaje decolonial en la escuela rural Juan Bautista
Cabral y el Parque Nacional Quebrada del Condorito (APN-DRC)**

AUTORES/AS

- Castro, Juan Manuel 34.315.505
- Curtino Bono, Paula 38.645.611
- Velasquez Funes, Leonela Ivonne 38.046.296

TUTORAS/ES

- Dra. Artazo, Gabriela Cristina
- Mgter. Becerra, Natalia
- Lic. Gamboa, Mariana
- Lic. Peyrotti, Gustavo

Córdoba, 2021

“La línea del ecuador no atraviesa por la mitad el mapamundi que aprendimos en la escuela.

Hace más de medio siglo, el investigador alemán Arno Peters advirtió esto que todos habían mirado, pero nadie había visto: el rey de la geografía estaba desnudo.

El mapamundi que nos enseñaron otorga dos tercios al Norte y un tercio al Sur. Europa es, en el mapa, más extensa que América Latina, aunque en realidad América Latina duplica la superficie de Europa.

La India parece más pequeña que Escandinavia, aunque es tres veces mayor.

Estados Unidos y Canadá ocupan, en el mapa, más espacio que África, y en la realidad apenas llegan a las dos terceras partes del territorio africano.

El mapa miente.

La geografía tradicional roba el espacio, como la economía imperial roba la riqueza, la historia oficial roba la memoria y la cultura formal roba la palabra.”

Eduardo Galeano – Patas Arriba, la escuela del mundo al revés

Agradecimientos

Este trayecto fue colectivo por eso queremos agradecer a todes aquellos que fueron parte de este recorrido que comenzó hace varios años atrás y que culmina con esta tesina.

Agradecemos a la universidad pública, gratuita, laica y de calidad que nos dio la posibilidad de formarnos como sujetos críticos, políticos y comprometidos. A la Universidad Nacional de Córdoba en general y a la Facultad de Ciencias Sociales en particular, por alojarnos y ser nuestra segunda casa durante todo este tiempo, de la cual nos sentimos orgullosos de formar parte.

A quienes nos acompañaron en este último trayecto. A la Lic. Mariana Gamboa por el esfuerzo de guiarnos en un proceso de intervención dificultado por la pandemia; a la Dra. Gabriela Cristina, Artazo por introducirnos al pensamiento decolonial que nos invitó a (re)pensarnos, haciendo de esta escritura una tarea placentera llena de debates y reflexiones. Al Lic. Gustavo Peyrotti por su predisposición, apertura y orientación territorial. A la Mgter. Natalia Becerra y Lucía, Loyola Bono por ayudarnos en el proceso de redacción de esta tesina.

A las docentes de la Escuela Juan Bautista Cabral de San Clemente, y a les agentes de APN, que sin ellos no hubiese sido posible la práctica preprofesional.

A nuestras familias, amigos y compañeres que fueron primordiales a la hora de sostener este proceso, ya sea poniendo el agua para los mates, brindándonos su tiempo, su apoyo emocional y colaboración económica. Siendo nuestro refugio en tiempos pandémicos y de incertidumbre plena, donde todo se hacía más cuesta arriba.

A nosotres como equipo, por la paciencia, el amor y el aguante para llegar hasta aquí.

A todes GRACIAS.

Índice

Introducción	8
Capítulo I: El medio ambiente y la educación bajo el marco colonial-capitalista: paradigmas y tensiones	12
1.1 Perspectivas de desarrollo del modelo capitalista: puntos y contrapuntos del modelo desarrollista en Nuestra América	12
1.2 La manifestación de la cuestión social en Nuestra América durante el periodo desarrollista	18
1.2.1 La “conservación” del ambiente como política pública	22
1.2.2 La educación como derecho y como sistema público universal, una mirada decolonial y propositiva de modos de hacer escuela	27
Capítulo II: Epistemología decolonial: aportes para el Trabajo Social	32
2.1 El buen vivir como ecología política: herramientas teóricas-analíticas como alternativas al Capitalismo Neoliberal	33
2.2 Límites y posibilidades de nuestra intervención: ¿es posible un Trabajo Social Decolonial?	37
2.2.1 Infancias nuestras americanas: los niños como sujetos de nuestra intervención	42
2.2.2 Definición de nuestro Objeto de Intervención desde una perspectiva decolonial	46
Capítulo III: El escenario de intervención: aproximación situada y decolonial	51
3.1 Parque Nacional Quebrada del Condorito, una política de conservación natural y de	

preservación de la soberanía nacional	51
3.2 Escuela plurigrado Juan Bautista Cabral: la educación rural como escenario de la experiencia	54
3.3 Reconstruyendo el diseño metodológico de intervención: desde una mirada decolonial	61
3.3.1 Inserción, diseño y análisis del proceso	64
3.3.2 Hallazgos, tensiones e impactos	69
Reflexiones finales: Sentir-pensar-hacer desde el rol de estudiantes	72
Referencias bibliográficas	75
Anexo	82
1. Cartilla “Soy San Clemente”	83

Introducción

La presente tesina es producto de nuestra práctica de intervención pre profesional ubicada en el quinto año de la carrera de Trabajo Social, la misma se ubicó en la dimensión interventiva de la vida cotidiana, de los niños asistentes durante el periodo lectivo 2020 a la Escuela Juan Bautista Cabral.

La misma, se localizó en la Comuna de San Clemente de la provincia de Córdoba, vinculándonos para el desarrollo de la misma con el Parque Nacional Quebrada del Condorito (PNQC), creado en 1996 a partir de la ley n.º 24.749. El PNQC desarrolla diversas articulaciones con distintos actores de la comuna, estableciendo vinculaciones a partir del espíritu institucional que mantiene esta organización, desde la creación del primer parque nacional cedido por Francisco P. Moreno en 1937. En este sentido, PNQC comprende que los principales núcleos que conducirán la gestión de este serán: la inalteración o modificaciones mínimas de la zona, la conservación para el disfrute de las poblaciones actuales y futuras, la visita para el regocijo de las personas y la afirmación de la soberanía nacional (Caruso, 2015).

Abordamos esta tesina desde un enfoque epistémico decolonial, el cual ha guiado la escritura de la misma. A su vez, durante ese proceso advertimos nodos y emergentes que fueron ubicando al conjunto de reflexiones que aquí, nos propusimos sistematizar y organizar, a partir de nuestra posición decolonial, feminista, antipatriarcal y comunitaria.

Nuestra práctica académica se sitúa en el PNQC dependiente de la Dirección Regional Centro (DRC) de APN; y a partir de nuestra inserción, desarrollamos articulaciones institucionales con la Escuela Juan Bautista Cabral (JBC). Estas articulaciones se constituyeron en un encargo que este equipo (re) construyó en una demanda posible de ser abordada. Sin embargo, la llegada de la pandemia al mundo en conjunto con las disposiciones de distanciamiento y aislamiento social, nos vimos compelidos a (re) adecuar nuestra propuesta y construir junto con los actores institucionales involucrados las posibilidades de intervención y virtualidad.

Este atravesamiento contextual, nos puso de frente no solo con el problema de las articulaciones entre dos instituciones: la escuela y el parque nacional y la comunidad de San

Clemente, sino que a su vez, se integró una dimensión antes no valorada que refiere al desarrollo de comunicaciones vía la virtualidad y las posibilidades de intervención que de esto deviene. No obstante, comprendemos que no es parte del objeto de estudio de esta tesina abordar las nuevas competencias profesionales emergidas a partir del atravesamiento del Covid-19. Aunque, advertimos estos nudos con la esperanza de aportar a futuros debates dentro de la formación de grado.

Nos propusimos construir una demanda plausible de ser abordada dentro del contexto que arriba describimos, mediadas por las necesidades y expectativas de las instituciones con las cuales nos propusimos el trabajo de práctica pre-profesional. Luego de varias entrevistas¹ en profundidad, es que arribamos a la posibilidad interventiva esbozada en la siguiente demanda: *trabajar las dificultades materiales y simbólicas para la inclusión y acceso protagónico de las niñas de la Comuna de San Clemente desde el dispositivo escolar institucionalizado por la Escuela J. B. Cabral, y las posibilidades comunitarias y situadas que ofrece el PNQC.*

A partir de la definición del objeto de intervención del Trabajo Social, identificamos dos grandes transferencias secundarias del Estado²: una, vía la ejecución de políticas educativas y otra vinculada a la preservación de nuestra naturaleza y biodiversidad.

Ambas acciones estatales se encuentran en estrecha vinculación con la dinámica comunitaria, donde se asientan gran parte de la agenda de problemas de la comuna. Éstos conforman parte de los obstáculos identificados en la reproducción cotidiana de la existencia comunitaria de esta localidad. A raíz de diversas devoluciones con el equipo del PNQC y las docentes de la Escuela J. M. Cabral propusimos abordar las dificultades materiales y simbólicas, para el acceso protagónico e inclusivo a espacios educativos de les niñas, reconociendo su territorio.

La estrategia teórico- metodológica de intervención, estuvo vinculada a proponer y dinamizar espacios de encuentro virtual, que tuvieran por objetivo reflexionar con les niñas dentro de los espacios educativos en este territorio particular. Esto lo propusimos hacer mediante el reconocimiento de sus trayectorias de participación y los discursos de les referentes institucionales que se proponían trabajar con ellos. Por consiguiente, abordamos

¹ Las entrevistas no se encuentran anexadas en la tesina, respetando el principio de confidencialidad, para proteger y preservar la identidad de les participantes.

² Redistribución secundaria del ingreso (Aquin, 1996).

entrevistas no solo con los adultos, sino que también, apuntamos a una serie de acciones tendientes a visibilizar la propia narrativa de los niños. Ambas actividades tenían el sentido de generar instancias de fortalecimiento comunal acompañando el acceso a derechos, pero también, visibilizando las potencialidades de la comuna y las niñas que ahí residen.

En el primer capítulo, abordamos gran parte de nuestras discusiones epistemológicas en torno al contexto situado en nuestra intervención. Acercamos parte de los debates, que desde los feminismos comunitarios antipatriarcales, antirracistas y anticoloniales, se expresan en la síntesis conceptual del *buen vivir*. Tanto es así, que la posición asumida por el equipo advierte la necesidad de una crítica hacia la modernidad como proyecto social y hacia el Trabajo Social como profesión que interviene en los efectos de la llamada cuestión social. No obstante, nuestras reflexiones se encontraron situadas en dos instituciones que fueron parte central en la constitución del Estado Moderno. Por un lado, el sistema público educativo argentino como derecho y obligación estatal, y por el otro, la creación de los parques nacionales como resguardo de la naturaleza afincada en el concepto de soberanía nacional. Asimismo, abordamos discusiones vinculadas a la educación como institución moderna, y como uno de los grandes sistemas públicos universales que interviene a lo largo y a lo ancho del territorio argentino con sus efectos, tanto en términos de derechos como así también coloniales.

En el segundo capítulo desde la ecología política, intentamos responder si es posible pensar un Trabajo Social decolonial, analizando por un lado, la formación académica de la profesión y por el otro la posibilidad de construcción de un campo de intervención, desde una mirada del *buen vivir* de; la educación y el ambiente. Considerando para ello primordial, concebir al territorio como conocimiento situado, marcando la importancia de reconstruir la historia ambiental con los aportes de los feminismos nuestros americanos. Es en esta clave, que caracterizamos a los niños de la comuna que asistieron a la escuela durante el ciclo lectivo 2020, como así también formulamos nuestro objeto de intervención, delimitando las coordenadas de nuestro campo problemático desde un enfoque interseccional.

Finalmente, en el tercer y último capítulo, nos adentramos en el escenario de intervención situado en la intersección entre PNQC y la Escuela Juan Bautista Cabral de San Clemente, desmenuzando sus particularidades en clave decolonial. A través de nuestra experiencia pre profesional, buscamos reconocer y hacer visibles las trayectorias de

participación de los niños de la Escuela JBC de San Clemente, constituyéndose de esta manera como los protagonistas de nuestra intervención. Mediante esta tesis analizaremos las articulaciones entre dos instituciones modernas (como la escuela y el parque nacional) y la comunidad de San Clemente. Por último, expondremos la estrategia teórico metodológica utilizada, las particularidades de dicho proceso con su respectivo análisis, para luego desandar los hallazgos e impactos generados.

Para concluir, queremos dejar expuesto nuestro posicionamiento con respecto al lenguaje no binario, donde la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC ha tomado posición en cuanto a reconocer en la escritura científica las diversidades de género. Por ende, entendemos que es desde el lenguaje donde se expresan las representaciones del mundo y que a lo largo de los años muta según las necesidades sociales. Es en esta actualización, que el lenguaje inclusivo integra la totalidad de las identidades autopercibidas. Es en este sentido, que adoptamos la “e” para suplir las denominaciones binomias y/o masculinizantes de género, considerando que si el lenguaje cambia, las condiciones sociales también.

CAPÍTULO I

El medio ambiente y la educación bajo el marco de sociedades coloniales - capitalistas tardías en Nuestra América: paradigmas y tensiones

1.1 Perspectivas de desarrollo del modelo capitalista: puntos y contrapuntos del modelo desarrollista en Nuestra América

Para iniciar este apartado, definimos que es el modelo desarrollista para luego tensionar con los planteamientos del *buen vivir*. De este modo, a partir de Escobar (2007), entendemos al primero como aquel modelo económico y tecnológico formulado en principio por Estados Unidos y Europa en los años siguientes a la segunda posguerra. Dicho modelo será impulsado como el camino a seguir de los países no industrializados en pos de abandonar el atraso y alcanzar el progreso a través de su industrialización, es decir, según esta lógica, desarrollándose.

En cuanto al *buen vivir*, este concepto viene del Quechua Sumak Kawsay, que significa en términos generales la vida en plenitud. Se trata de una corriente de pensamiento que retoma los principios éticos y conocimientos ancestrales de los pueblos de Nuestra América³ (Quijano, 2014), a fin de poner en debate y cuestionar las formas de vida coloniales y hegemónicas.

De esta manera, nos interesa abordar una crítica al modelo desarrollista, ya que gran parte de las de las sociedades capitalistas actuales lo tomaron como parte de su fundamento político durante las décadas de 1960 a 1980. Este modelo, en conjunto con las injerencias de los llamados países centrales, provocó una reinstitucionalización del patrón de poder colonial en los llamados países del tercer mundo (Quijano, 2000). Este patrón de poder colonial, conforme a lo dicho por Escobar (2007), buscaba institucionalizar, vía el modelo de desarrollo y subdesarrollo, una nueva retórica colonial, afectando cada una de las dimensiones de las experiencias vitales de los sujetos de Nuestra América y en particular las

³ Nuestra América es una conceptualización del enfoque decolonial, desarrollado por la pensadora e intelectual Silvia Rivera Cusicanqui (2016), quien con el prefijo nuestra intenta resemantizar el concepto de América comprendiendo en Nuestra América aquella historia y entramado social tributario de los pueblos originarios. Abarca a su vez, la idea de que el patrón de poder colonial operó en dicho entramado para vejarla y subsumir a la cultura occidental

dimensiones referidas al Estado y sus políticas sociales.

Será con la finalización de la segunda guerra mundial, que las grandes potencias económicas (con Estados Unidos a la cabeza), plantean una reorganización del entramado geopolítico, dejando al mundo dividido en tres grandes grupos: países industrializados capitalistas, países industrializados comunistas, y países no industrializados y pobres. Es a partir de esta reconfiguración, que las ideas de desarrollo aparecen como un modelo económico de los países centrales. Esto, en conjunto a organismos internacionales (Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional) creados para dicha finalidad, se encargan de clasificar a la población mundial (en base a esquemas estadísticos arbitrarios) entre pobres y no pobres, donde el único camino posible para escapar de la pobreza será el crecimiento económico.

En 1947, según Skupch (2008), se presenta un plan que se transformaría en el eje central para recuperar la prosperidad internacional, el cual consistió en la asistencia financiera para la reconstrucción y recuperación económica de Europa Occidental. Se trata del Plan Marshall, conocido como European Recovery Program (ERP), cuyos objetivos fueron: reforzar los lazos con los países capitalistas a fin de expandir las exportaciones norteamericanas y evitar una nueva depresión económica, frenar a la Unión Soviética, y consolidar el sistema social vigente frente al crecimiento de la influencia comunista y los potenciales riesgos revolucionarios. Como consecuencia directa de esto, Norteamérica se convertirá en el centro vital del comercio exterior, y conformaría así, su hegemonía capitalista teñida de imperialismo.

Entonces, aparecen nuevas prácticas y discursos, en las que ideas como desarrollo y progreso, a través de misiones internacionales, logran convertirse en el horizonte a seguir de los países considerados pobres y atrasados. De esta manera, pasan a ser etiquetados como países del tercer mundo o subdesarrollados (no industriales), debido a que los del primer mundo o desarrollados (industriales) serán los países centrales, que se consideran ricos y avanzados.

El discurso desarrollista impartido por los países centrales, se vio atravesado por lógicas de poder cimentadas en las ideas de clase, género, raza y nacionalidad. Siendo principalmente las ideas de raza y género las bases estructurantes para legitimar las relaciones de dominación impuestas (Quijano, 2000). De acuerdo al mismo autor, la idea de raza fue la

que habilitó a establecer una diferenciación, entendida como natural, entre los seres humanos. A partir de la conquista de América será utilizada como el instrumento de dominación y legitimación universal, moderno y colonial, dando lugar a una distinción entre superiores e inferiores.

Continuando con Quijano (2000), del concepto de raza dependerá la noción diferenciadora de género, la cual es igualmente universal e incluso más antigua, debido a que el mundo comienza a regirse a través de una distinción entre personas blancas (superiores) y negras (inferiores), y luego entre varones y mujeres. Es decir, por ejemplo, si nos remontamos al siglo XVII una mujer blanca por el solo hecho de ser blanca tenía más derechos que una persona negra independientemente de su género, incluso esta última podría haber sido esclava de la primera. De este manera, en la intersección entre género y raza, es donde se disputan las estructuras de poder históricas desde tiempos coloniales, tomando el control de los cuatro ámbitos de la existencia humana identificadas por Quijano (2000): sexo, trabajo, autoridad colectiva - subjetividad/intersubjetividad, y sus recursos y productos.

Es en estos términos que, la estrategia de desarrollo se convierte en un instrumento poderoso para regular y homogeneizar al mundo y su diversidad (Escobar, 2007). Transformado a Nuestra América en el patio donde tiene su huerta el primer mundo para sacar sus alimentos (materia prima), desequilibrando a la naturaleza, y como parte de esta, a los seres humanos y sus relaciones sociales. Como expone el *buen vivir* (Gudynas y Acosta, 2011), esto provoca que se viva en sociedades desiguales, competitivas y depredadoras. Este paradigma alternativo, plantea romper con la lógica global de consumir productos hechos con recursos de todo el mundo. Propone una producción basada en los tiempos y recursos de cada territorio, sin la imposición de una forma sobre otra, respetando la diversidad y la autodeterminación de los pueblos, promoviendo a su vez el comunitarismo con otros territorios.

Ahora bien, ¿cómo logró el desarrollismo instaurar su discurso masivamente?, pues su brazo ejecutor, según Escobar (2007), fueron las organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o las Naciones Unidas, y las agencias nacionales y locales de planificación y desarrollo. De modo tal que se continuará privilegiando la hegemonía del poder de los países desarrollados, accionando en pos de la homogeneización de las culturas y moldeando la vida cotidiana de

cada sujeto. Así mismo, las instituciones modernas, las cuales identificamos como aquellas surgidas una vez adentrados en la modernidad, y esta última, identificada por Quijano (2000), como el tiempo histórico iniciado con la conquista de América, serán las encargadas de la supervisión y el control social de la población.

La educación, según Ossenbach Sauter (2012), fue una de las instituciones privilegiadas en los procesos de homogeneización de los Estados Nacionales durante la modernidad. Así mismo y siguiendo a la misma autora, dicha institución fue utilizada como instrumento para la formación productiva de la sociedad, de modo tal que no fueron ajenas a los discursos impuestos por el desarrollo, poniéndose al servicio de éste.

En Argentina, la educación como política estatal fue institucionalizada y luego universalizada en el año 1884 con el mismo fin de normalizar y homogeneizar a la sociedad bajo una misma idea, es así que las visiones norteamericanas de progreso la permearon en la misma línea (Ossenbach Sauter, 2012). Podemos decir, siguiendo a Escobar (2007) que estos son modos neocoloniales de dominación, es decir, nuevas formas de colonización por parte de los países centrales sobre los países subdesarrollados, con el objetivo de dominarlos. En tanto, quienes dominan también lo hacen discursivamente, construyendo ideas sobre los dominados quienes llegan a tomar para sí dichos discursos y etiquetas que (re)producen como propios.

Entonces, teniendo en cuenta lo planteado por Ossenbach Sauter (2012), podemos decir que la educación durante el periodo desarrollista se caracterizó por adherirse a modelos externos, a metodologías y filosofías tecnocráticas⁴ y modernizantes desde una visión nor-eurocéntrica⁵. Respondiendo a lógicas en pos del desarrollo económico, con la finalidad de educar ciudadanos funcionales a las necesidades productivas de cada región.

Por lo tanto, la escuela resultó ser la herramienta para alcanzar al sujeto ideal necesario para la modernización de la civilización. Además de hacer uso de estrategias pedagógicas exógenas y alejadas de las diversas realidades del Sur (hemisferio sur), las cuales contienen otros contextos socioculturales, viven otros mundos e historias y tienen

⁴ Como filosofía tecnocrática se hace referencia a la fe en la razón humana y el avance científico como fuente de bienestar y de resolución de todos los problemas sociales (Uriarte, 2020).

⁵ Con nor-eurocéntrico nos referimos al “proyecto neo-colonizador de las actuales potencias en el mundo (no sólo europeas sino también al resto de los países “desarrollados” del hemisferio norte)” (Sánchez Patiño, 2015, p.54). Dicho proyecto se expresa y asume en Nuestra América a través de distintas formas o estructuras de poder, homogeneización y desigualdad social.

subjetividades diferentes en relación a los países centrales del norte. Es así que en nuestro país, continuando con la misma autora y teniendo en cuenta los inicios del proyecto educativo nacional, tanto las diversidades lingüísticas, de conocimientos, de ideas, etc, fueron silenciadas, invisibilizadas, no reconocidas, y homogeneizadas. Lo cual continuó durante el desarrollismo, adecuándose a los lineamientos internacionales de la época y respondiendo a lo que identificamos como una forma de colonialidad del saber⁶.

De esta manera podemos ver cómo el modelo de desarrollo se apoyó en la educación para generar los recursos humanos necesarios para el progreso. Pero esta, no fue la única herramienta de la cual el modelo se sirvió para lograr sus objetivos. Además tuvo que apoderarse de la naturaleza, porque necesitaba de recursos naturales que posibiliten el funcionamiento del engranaje industrial global. De modo tal, que se procedió a redefinir e instrumentalizar la naturaleza.

Siguiendo a Escobar (2007), esta redefinición e instrumentalización de la naturaleza se hizo presente luego de la segunda posguerra, cuando el desarrollo industrial en los países del primer y segundo mundo crecían a un ritmo acelerado; al tiempo que se generaba una creciente conciencia ecológica por parte de las clases medias de los mismos países industrializados, dadas las consecuencias que provocaba dicho desarrollo sobre la naturaleza. Esto reflejó una convicción de responsabilidad individual por la salud de la tierra.

Frente a este escenario y continuando con Escobar (2007), es cuando la noción de medio ambiente entra en juego, reemplazando a la naturaleza como entidad autónoma, fuente de vida y de discurso, debido a que a partir del desarrollo pasa a ser parte del sistema urbano-industrial. Así, todo lo que sea importante para el funcionamiento del mismo, será conocido como medio ambiente. Ahora es el medio ambiente y no la naturaleza a quien hay que cuidar, no solo para las generaciones futuras, sino también para que el desarrollo siga su curso.

Es aquí, cuando este modelo entra en contradicción, dado a que la propuesta del desarrollismo se basa en un crecimiento que debe ser alimentado por recursos de todo tipo de forma permanente, a fin de que se siga reproduciendo su lógica de consumo. Sin embargo,

⁶ Con colonialidad del saber nos referimos a lo que Walsh (2007) traduce como una de las aristas de la colonialidad. Arista que según el autor podría ser entendida desde la imposición eurocentrica, y aqui diremos nor-eurocéntrica, como la única forma de conocer el mundo, es decir, que implica la negación de otras producciones intelectuales de conocimiento como ser la indígena, afro, femenina, etc

cuando comienzan a aparecer los primeros discursos que proponen al desarrollo sostenible como la nueva panacea (como el informe Bruntland), se pasa por alto que éste es inviable. Debido a que se continúa concibiendo a la naturaleza como una entidad externa, “un objeto, un recurso destinado a satisfacer las necesidades humanas, susceptibles de apropiación, modificación, control y transformación, (...) que decida imponer la razón humana” (Milesi, 2013, p. 7). Es decir, en esta perspectiva la naturaleza tiene una única función, la cual es pasiva, de dependencia y de sometimiento total al ser humano en su accionar. Esta mirada se asocia a la concepción del sistema capitalista, donde el beneficio económico ocupa el primer lugar, a costa de una explotación sin medida.

Para alcanzar la sostenibilidad y practicarla sin contradicciones, es fundamental como expone Cortez (2010) abandonar los esquemas económicos y culturales impuestos por occidente. Esto podría ser posible si tomamos lo propuesto por el *buen vivir*, siendo un acto decolonizador en sí mismo desde el cual se pueda restablecer y reconstruir la relación entre las personas y la naturaleza, de manera recíproca, armónica, equitativa e interdependiente.

Con lo mencionado, queda expuesto cómo el desarrollismo busca reinventarse a sí mismo mediante la apropiación de ideas ecologistas. Intentan proteger todo aquello que el mismo modelo destruye, a fin de maquillar los daños provocados, y así continuar perpetuando el dominio y dependencia de los países centrales, es decir, lo que Escobar (2007) identifica como una nueva forma de dominio colonial sin colonias. Será entonces, mediante la imposición del paradigma de desarrollo sostenible, en conjunto con la conciencia ecológica y los análisis ecosistémicos⁷, que desde gobiernos, instituciones y sectores civiles se comienza a exigir una adecuación de las prácticas productivas, sobre todo las industriales.

Pero de acuerdo al mismo autor, estas exigencias también recayeron sobre aquellas prácticas productivas a pequeña escala consideradas degradantes, como ser la agricultura de tala y quema, o la ganadería extensiva de montaña, principalmente ejercidas por comunidades pobres de campesinos o familias rurales. Desde los grandes centros industriales se diseñan métodos de mitigación y de planificación hacia la sostenibilidad sin tener en cuenta las visiones campesinas, e invitándoles a que abandonen sus prácticas, al no estar encuadradas dentro del proyecto de desarrollo sostenible. De este modo, se ejerce presión sobre pequeños sectores muchas veces empobrecidos, desviando el foco de atención de los principales

⁷ En referencia a los análisis de los ecosistemas. La FAO define como ecosistemas a “los elementos vivos que interaccionan entre sí y con sus entornos no vivos” (2021).

responsables del deterioro ambiental, los grandes centros industriales, que con su modelo de desarrollo sostenible continúan avanzando con el extractivismo y la degradación ambiental (Escobar, 2007).

De esta manera, serán los pobres quienes deberán desarrollarse sosteniblemente y ser educados para abandonar el atraso y la degradación ambiental. Orientados por los organismos internacionales con sus planes de créditos flexibles, para adoptar las nuevas formas y tecnologías de producción. Así mismo Escobar (2007) menciona que el mismo criterio se establece a niveles macro, para que el tercer mundo adopte la senda del desarrollo sostenible.

1.2 La manifestación de la cuestión social en Nuestra América durante el periodo desarrollista

La problematización de la pobreza, confirma lo propuesto por Escobar (2007), quien enfatiza que el desarrollo traería crecimiento económico y con él la solución de la misma. Pobreza, que por primera vez fue caracterizada y utilizada discursivamente por los países centrales, como algo inadmisibles en este nuevo mundo que se intentaba construir luego de la segunda posguerra. A raíz de la caracterización de la misma, se catalogó a ciertos países como pobres y atrasados, en contraposición a los países ricos y avanzados del primer mundo (desarrollados). Asimismo, y continuando con el autor, a estos países pobres identificados con la etiqueta de subdesarrollados, se los consideró como gérmenes de desestabilización del modelo que se quiso instaurar a nivel mundial. Dominarlos era la solución para no tener problemas a futuro y poder valerse de sus riquezas. Por lo tanto, los países centrales-desarrollados, como dijimos en párrafos anteriores, procedieron a la creación de organismos internacionales que procuren el crecimiento económico y el desarrollo de los países atrasados de manera tal que abandonen la pobreza.

Escobar (2007), expone que luego de la segunda posguerra, la pobreza será convertida en funcional a los intereses de los países del primer mundo para implementar sus ideas de desarrollo sobre los países del tercer mundo, que mediante su desarrollización lograrían erradicar la pobreza existente. Para ello, se utilizó como herramienta los aportes teóricos y prácticos de lo que Donzelot (2007) identifica como el campo de conocimiento de *lo social*. Campo que, de acuerdo a Escobar (2007), cobró importancia durante el siglo XIX y

que culminó en el siglo XX con la consolidación del Estado Benefactor y el Trabajo Social.

Por lo tanto, luego de 1945 la idea que los países subdesarrollados promuevan políticas para el control y la regulación de la pobreza fue un punto clave, y a partir de esto, se dió impulso a una mayor profesionalización de quienes asisten a los pobres y marginados (Escobar, 2007). Así se da lugar a un proceso, mediante el cual, el Tercer Mundo es incorporado a la política del conocimiento especializado y de la ciencia occidental en general.

Es aquí que el Trabajo Social se ubicó en un proceso de profesionalización particular adecuado al momento histórico desarrollista, que en nuestro país se dio en la década de los 50. Comenzó a ser concebido desde un rol técnico como agente educador y de control social para promover el cambio hacia el desarrollo. Esto requería una operatividad específica a la hora de intervenir en la cuestión social, evolucionando así, hacia un conocimiento específico de los problemas sociales asociados a la pobreza, con el fin de incluir a los sectores marginales dentro del entramado social.

La pobreza aparece como expresión de la cuestión social, esta última, es definida por Castel (1995) como la aporía (contradicción) fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (lo que en términos políticos se denomina una nación) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia” (p. 16).

En 1960, tal como lo describimos en el apartado anterior se instaura vía el plan Marshall un modelo de desarrollo que, para Nuestra América Latina significaba integrar planes para el desarrollo que comulgan con una explicación unívoca acerca de la pobreza. La misma remite a comprender que la razón de las desigualdades en Nuestra América, son producto del atraso ficcionado por el desarrollismo ya que este se encargó por medio de dispositivos, técnicas, prácticas y narraciones, de construir y representar una imagen del Sur a través de las clasificaciones de raza, género, clase y generación.

Estas clasificaciones, asignadas a sujetos específicos construyen una narrativa que explica que, la pobreza y la cuestión social son efectos del atraso y de la tardía llegada de América Latina al modelo de desarrollo. Modelo legitimado en planificaciones de la ONU y de organismos multilaterales de crédito, que condicionaban la asignación de fondos a partir

del diseño de las políticas públicas dirigidas a la pobreza.

En la revisión histórica de la profesión del Trabajo Social, a este momento se lo denomina desarrollismo. Las herramientas para la actuación profesional reconocidas en este momento, las cuales están enmarcadas en los métodos generales de planificación y administración para la provisión de servicios, son: de caso, de grupo, de organización y desarrollo de la comunidad; cuya cientificidad reside en su rol de ciencia social aplicada, preocupados en ordenar la acción.

Para ahondar en este momento de la profesión, nos resulta necesario hacer un recorrido por aquello que originó que el Trabajo Social alcanzará su expansión y consolidación. Para ello, partimos analizando la intención del modelo desarrollista de politizar a la pobreza, lo cual deviene directamente de querer transformar a la sociedad, convirtiéndoles en objeto de conocimiento y administración, y no solo la de crear meros consumidores. Esto fue posible, mediante la generación de instrumentos técnicos, discursivos y sobre todo políticas públicas. Aquí, es donde el Trabajo Social comienza a profesionalizarse, debido a un contexto que impulsa a institucionalizar la profesión como así también a la pobreza.

La problematización de la pobreza, si bien, no es propia de este momento histórico, por primera vez se considera desde una perspectiva nor-eurocéntrica como un mal social que debe ser erradicado, tomando a la industrialización y las planificaciones guiadas por EE. UU, como el modelo a seguir para abandonar el atraso. Las planificaciones estaban coordinadas conjuntamente con organismos internacionales para el desarrollo cuyos principales promotores son: Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional (Escobar, 2007). De esta manera, es que las expresiones de la cuestión social se modificaron en virtud de este momento histórico, donde se acrecentó la injerencia del Estado Argentino, en cuanto a la tarea de regulación y control, a fin de poder establecer soluciones para abordar la pobreza.

En este período, de industrialización masiva, los trabajadores sociales encuentran su profesionalización en la atención de la nueva cuestión social producto del desarrollismo, donde su tarea central fue la de homogeneizar patrones de conducta en base al modelo que se quería instaurar, valiéndose del discurso del trabajo asalariado y la acumulación de capital como bien cultural, el cual es propio de la modernidad y trascienden al del modelo

desarrollista. Esta manera de llevar a cabo su intervención, dejaba por fuera el contexto en que se originaron las manifestaciones de la cuestión social, es decir, se invisibilizaba que las mismas eran y son producto del sistema capitalista, ya que este repercute en todas las esferas de la sociedad. En otras palabras, no hace más que profundizar la desigualdad vinculada al capital y al trabajo, que favorecen la subordinación ante el sistema-mundo capitalista.

Por otro lado, y recapitulando, las expresiones de la cuestión social son institucionalizadas producto de la asignación de fondos internacionales para la atención de la pobreza, siendo las políticas públicas el vehículo utilizado por las instituciones modernas. Porque la unión de lo burocrático y la política entendiendo a ésta como el vehículo para la resolución de los conflictos, permite que las formas de ver y hacer del sistema capitalista se continúen reproduciendo; y delimiten un campo de intervención a partir de la identificación de problemas (Escobar, 2007).

En consecuencia, cambia con el desarrollismo la manera de denominar a los sujetos destinatarios, quienes a partir de este momento serán llamados clientes en consonancia con su idea de mercantilización de todo lo que subyace a la vida social. De esta manera se sectoriza a la población, y se crean anomalías como: iletrados, subdesarrollados, malnutridos, pequeños agricultores, campesinos sin tierras, etc. para tratarlos y luego reformarlos a través de la aplicación de las medidas planificadas, que ligado a la racionalidad desarrollista, como dice Escobar (2007), se convirtió en otro instrumento de poder y control, donde el Trabajo Social tuvo un papel central en su aplicación.

Entendemos así, que la profesión del Trabajo Social, alcanzó su expansión y consolidación a partir de la década del 50', ligada al auge del modelo que venimos analizando. El mismo demandó modificar la metodología de trabajo, exigiendo determinada especificidad y marcos regulatorios, en torno a aquello que debía ser intervenido de acuerdo a una escala de prioridades y delimitando situaciones de riesgo, perfil de beneficiario, entre otros. Asimismo, las técnicas, las metodologías burocráticas y la tecnología, generaron un gran avance en las tareas administrativas, como ser el registro y la recopilación de datos, dando un marco formal a la intervención; no obstante también generó que se obstaculice la inmediatez de las intervenciones.

Finalmente, lo expuesto consolida la afirmación de que las instituciones modernas son constitutivas de la cuestión social en Nuestra América, ya que los conocimientos específicos,

así como la planificación para el abordaje de los problemas sociales, generan nuevos dispositivos de subalternización de territorios, poblaciones y recursos. Donde no solo resignifican a la pobreza como una problemática, sino también como una forma de instrumentalizar las cuestiones sobre las que se consideraba importante avanzar para poder consolidar y legitimar el modelo a implementar. Como así también, sucedió con la institucionalización de la educación y la conservación del medio ambiente, -temas que desarrollaremos a continuación en mayor profundidad- en cuanto a cómo a través de políticas públicas y marcos regulatorios lograron imponer los lineamientos trazados por el modelo de desarrollo y cómo la perspectiva decolonial nos puede ayudar a desandarlos.

1.2.1 La conservación del ambiente como política pública

La conservación del medio ambiente como política pública, tiene su génesis en la significación que se le ha otorgado durante el momento histórico, político y social del desarrollismo, tal como hemos mencionado en las primeras páginas de este capítulo. Y, es a raíz de los grandes avances desarrollistas, que la conservación surge como una urgencia para proteger al medio ambiente de las prácticas utilizadas para dichos avances, que consisten principalmente en arrasar con todo a su paso en pos de la expansión del capital económico.

Es en 1972 que esta urgencia se plasmó por primera vez en un tratado internacional. Se trata de la Declaración de Estocolmo sobre Medio Ambiente Humano, realizada por las Naciones Unidas, en la que se concluyó que es necesario el compromiso de los países desarrollados (primer mundo) para encontrar medidas que mitiguen y prevengan el deterioro ambiental, dando lugar a la conformación de organismos internacionales como el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente; que buscan diagramar e implementar programas para la conservación y el desarrollo económico de los países subdesarrollados. Con este hito político, se comienza a transformar aquella visión de que al mundo natural hay que transformarlo, por la visión de que al mundo hay que conservarlo, denotando a la naturaleza como un bien limitado.

Es así, como el discurso desarrollista con respecto al medio ambiente se ve legitimado a través de la difusión de dicha declaración. Esto refleja que la problematización del medio ambiente, como suele suceder con todos los asuntos políticos de importancia, se definen de

acuerdo con la percepción de los países del primer mundo. Lo mismo sucede debido a que la producción de conocimiento era asunto de esos países, evidenciado por la dominación occidental, donde ponderan su ideología, como única y verdadera, la cual pretende ser universal e impuesta al resto. En consecuencia, se han negado las formas ancestrales de conocimiento, solo por el hecho de no corresponder a las características de la casta dominante; es decir, europeos, norteamericanos, blancos y patriarcales. Según Castro-Gómez (2005) estos saberes (occidentales), se dan por sentados y son legitimados fruto de la colonización del saber, dado que la conquista de las conciencias ha creado la subordinación de nuestro pensamiento a la concepción nor-eurocéntrica, en contraposición con aquellos que son no occidentales, los cuales son percibidos como enemigos del progreso.

Dicho esto, el problematizar la universalidad que pondera occidente, nos va a permitir visibilizar la diferencia y la diversidad de pensares, sentires, vivires y haceres de nosotros. Entendiendo que el conocimiento se sitúa y expresa la realidad palpada en la singularidad del contexto (soy donde estoy), y teniendo en cuenta a Walsh (2006), el vivir es el que determina el pensar y no lo contrario, como muestra la visión eurocéntrica.

Asimismo fue a partir de la Declaración de Estocolmo que se dio el empujón necesario para que el mundo se hiciera eco del deterioro ambiental. De esta manera la cuestión ambiental se convirtió en asunto político y tema de estudio, dinamizado por el modelo desarrollista a partir de los discursos de los movimientos ecologistas.

Dentro de estos últimos, y según Escobar (2007), podemos identificar a los ecologistas liberales y los ecodesarrollistas, los cuales tienen en común el promover la utilización de los recursos naturales de manera racional (administrativa/instrumental). Entendiendo que, para detener la destrucción ambiental, las personas debían cambiar su relación con la naturaleza, ya que esta se autorregula y es la sociedad quien corrompe su equilibrio. En consecuencia, este paradigma responde a una visión ecocéntrica, porque creen en el valor inherente de la naturaleza independientemente si le es de utilidad o no al ser humano. Sin embargo, continúan aceptando los imperativos de la acumulación del capital.

Asimismo, comprendemos que es fundamental cuestionar desde un punto de vista decolonial, la visión con respecto a la relación entre los seres humanos y la naturaleza que el modelo desarrollista ha logrado desequilibrar. Al considerar que, la ruptura de dicha relación es producto de la colonización e invasión europea y la imposición de la modernidad

occidental a Nuestra América. En efecto, es el paradigma del *buen vivir* como expone Gudynas (2011), quien nos alienta a reconfigurar y resignificar esta relación; al reconocer y valorar los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, irrumpiendo con el monopolio del conocimiento instaurado por la modernidad.

Decimos esto, debido a que el modelo de desarrollo es un modelo que se reinventa a sí mismo, pasando por alto las raíces de los grandes problemas que ha provocado, y donde las respuestas que se proponen para superarlos generalmente están relacionadas con las mismas lógicas de siempre, profundizando aún más aquello que dice atacar. Esto lo podemos ver con la propuesta del Desarrollo Sostenible impulsada a fines de la década del 80'; y que en los últimos años ha tomado mayor protagonismo tanto en los discursos políticos de campañas electorales, como en las cumbres internacionales diseñadas para tratar los problemas ambientales.

Asimismo, nos remitimos a su discurso de sostenibilidad en cuanto reconocen, como explica Escobar (2007), que existen límites ecológicos con respecto a la expansión económica y la acumulación del capital; se comprende que hay una especie de necesidad por reconciliar la organización social con la expansión tecnológica, y la capacidad de la biosfera de regenerarse frente el impacto de las actividades humanas. Promoviendo de esta forma la administración racional de los recursos, por lo que, el desarrollo sostenible sería mediante el cual se alcanzaría el equilibrio entre naturaleza y progreso económico. Sin embargo, en la encrucijada de significaciones en torno al desarrollo sostenible, podemos encontrar una trampa lingüística en sus objetivos, dado que estos son imposibles de alcanzar si siguen erigiéndose en las lógicas del capital.

Este paradigma, permeó las esferas de lo político tanto a nivel internacional como a nivel regional, generando políticas públicas para intentar mitigar los daños provocados por el desarrollo. Tan es así que, en nuestro país se generaron marcos normativos y regulatorios para proteger el medioambiente, adhiriendo a los tratados internacionales, y ubicándolos al mismo nivel que la Constitución Nacional. Por lo cual, se movilizó a crear áreas protegidas (actualmente en expansión), donde los Parques Nacionales (PN) son los más conocidos e importantes. Creados en un inicio como sitios de conservación, y que luego fueron adaptándose a las nuevas propuestas de sostenibilidad.

En lo particular, la Dirección de Parques Nacionales (DPN) surgió en 1934 a raíz de la

promulgación de la Ley n.º 12.103 de Parques Nacionales, la cual le otorgó la capacidad al gobierno de crear, organizar y administrar las áreas protegidas. A su vez, significó la institucionalización del conservacionismo en Argentina, a través de la creación de los primeros parques en 1934 (Nahuel Huapi e Iguazú), con la finalidad de conservar la biodiversidad, los patrimonios naturales, culturales y los rasgos paisajísticos; como así también, poder ejercer la soberanía a partir de la presencia del Estado en zonas donde los límites fronterizos se habían establecido recientemente.

Si bien dijimos que el conservacionismo se institucionalizó en 1934 y se consolidó con el desarrollismo, las lógicas de conservación databan de tiempos previos. Como se puede observar en la carta que el Dr. Francisco Pascasio Moreno, quien donó las tierras al Estado Nacional que actualmente conforman el PN Nahuel Huapi, le escribió a Wenslao Escalante en el año 1903:

(...) al hacer esta donación emito el deseo de que la fisonomía actual del perímetro que abarca no sea alterada y que no se hagan más obras que aquellas que faciliten comodidades para la vida del visitante culto, cuya presencia en estos lugares será siempre beneficiosa a las regiones incorporadas definitivamente a nuestra soberanía. (...) durante las excursiones que en aquellos años hice al sur, admiré lugares excepcionalmente bellos y más de una vez enuncié la conveniencia de que la Nación conservará la propiedad para el mejor provecho de las generaciones presentes y venideras. (citado en Bertonecello, 2000, p.45).

En esa carta se puede percibir el tinte conservacionista en cómo se concibe el manejo de las tierras donadas, precisamente cuando se habla de no alterarlas y que solo se generen obras mínimas con el objetivo exclusivo de brindar comodidad a los visitantes. Esto último, deja plasmado el racismo circundante de la época; se refiere a un visitante culto cuando recientemente se había concretado la campaña del desierto. Tanto es así que, lo culto era sinónimo de civilizado y europeo, de lo contrario se identificaba como bárbaro, incivilizado e inculto, principalmente personificado en el indigenismo y el criollaje. De esta manera, podemos ver como se hacía presente un discurso racista y elitista sobre la conservación de tierras, para uso exclusivo de una minoría en consonancia con el ideal occidental.

Así también advertimos cómo el discurso de la época estaba atravesado por el enfoque

preservacionista, que introdujo el llamado criterio museológico; es decir, aquello que debía ser preservado por su gran belleza escénica, como lo fue el caso de los primeros parques nacionales creados en nuestro país. Estas corrientes teóricas si bien fueron evolucionando, continuaron bajo el mismo marco modificando mínimamente sus objetivos. Es decir, seguían identificando a la naturaleza como un recurso *a priori* para el desarrollo del capital, y esto no ha cambiado hasta el día de la fecha.

De tal modo que el desarrollo sostenible a pesar de buscar el equilibrio entre desarrollo y naturaleza, continúa sin realizar una crítica reflexiva al interior de esta lógica, y en su lugar crea teorías para pintar de verde sus procesos productivos, planteando objetivos que protegen a la naturaleza pero que continúan aceptando las lógicas del capital. Asegurándose un futuro mediante la conservación de un medio ambiente (la sostenibilidad) del que tarde o temprano deberá hacer uso para continuar reproduciéndose (servicios ecosistémicos). Por ello, utiliza los discursos del ecologismo de los cuales se ha apropiado, con los que luego se han diseñado políticas públicas, programas o proyectos. Promoviendo, instando y/o forzando a los países subdesarrollados a adherirse a un cambio urgente y necesario hacia el desarrollo sostenible.

Es así que, lo analizado hasta ahora nos permite decir que DPN, hoy en día Administración de Parques Nacionales (APN), no es ajena a los procesos sociales, políticos y económicos tanto internacionales, como regionales y/o locales. Quedando el medio ambiente a merced de una política pública local del país que sigue las mismas lógicas hegemónicas.

Es por esto que, consideramos necesario involucrar planteamientos sobre justicia, equidad y democracia; lo que condice con lo que plantea el *buen vivir*, que a su vez nos permite resistir ante los avances de la modernidad en nuestra tierra, reivindicando la cosmovisión indígena; y rescatando los conocimientos, sentires y pensares del Sur de Nuestra América, considerados indispensables para la existencia misma. Al mismo tiempo, motiva relaciones constructivas y de cooperación entre mercado, sociedad y Estado, para no recaer en esta sociedad netamente mercantilizada, que prioriza la economía por sobre todo lo demás.

1.2.2 La educación como derecho y como sistema público universal: una mirada decolonial y propositiva de modos de hacer escuela

En el presente apartado introducimos los modos en que el Estado se instrumentalizó conforme a las mutaciones del sistema capitalista. En consecuencia, la educación como institución dentro del sistema público universal, no ha sido ajena a los procesos sociales, políticos y económicos, tanto internacionales como regionales; pasando de ser un privilegio elitista para una minoría a un instrumento de homogeneización de las masas populares. Estas afirmaciones, las confrontamos desde la ley de educación nacional n° 1.420, la cual entró en vigencia en Argentina bajo la presidencia de Roca, Julio Argentino en el año 1884.

Dicha ley se constituyó como la base del sistema educativo argentino; común, gratuito y obligatorio. La misma deviene de un proyecto educativo-liberal que respondía a objetivos propios de un modelo netamente colonial, el cual sostenía que lo progresivo de la sanción de la ley, según Petrovskaia (2017), consistía en erradicar el salvajismo de la República Argentina. Sin embargo, comprendemos que la educación como derecho, nos permitió reflexionar acerca de la necesidad de una educación intercultural, que respete la diversidad y pluralidad humana, la cual además, urge apartar de estas lógicas coloniales.

Es entonces y con la ley de educación nacional n° 26.206 promulgada en el año 2006, que se establece a la educación como un bien social y no como un servicio. De esta manera, la normativa en el campo educativo prescribe claras definiciones en torno a lo que entendemos por educación y la manera en que el Estado, a través de sus instituciones y sus agentes, debe garantizar el ejercicio pleno de este derecho humano fundamental.

Como mencionamos, la educación está atravesada por el contexto socio histórico, por lo que, para llegar a constituirse como el sistema que hoy conocemos debió pasar por un proceso de transformación. Adentrados al siglo XIX y según Tenti Fanfani (2001), el Estado fue el protagonista de dicha transformación ante la imperiosa necesidad de consolidar su hegemonía frente a los poderes regionales y eclesiásticos, empleando como estrategia (entre otras) la concentración del poder de reconocimiento de los saberes socialmente relevantes, a través de la articulación de las prácticas educativas en sistemas de alcances nacionales.

A partir de aquí, la educación se estableció como política de Estado, universalizando su acceso hacia el común de la población. Particularmente, en América Latina este proceso se

dio de manera simultánea en la gran mayoría de los países que la integran (fines del siglo XIX), con la urgencia de organizarse y consolidarse como Estados Nación y alinearse a los procesos propios de la modernidad.

Siguiendo a Bretón Solo de Zaldívar (2013), podemos entender que este proceso de modernización y su conjunto de políticas públicas, fueron impulsadas para estimular los colectivos incivilizados, teniendo como finalidad negar la alteridad cultural y construir una comunidad nacional, diseñada bajo estereotipos burgueses y occidentales. Ante esta apertura al exterior, nos encontramos con una gran pérdida de autonomía y exterminio de las propias formas de vida de Nuestra América, ya que, el indigenismo y sus resistencias, confrontaba con los proyectos económicos y políticos de la época.

Según Ossenbach Sauter (1993), esto repercutió en las posibilidades de los sistemas educativos en contribuir al desarrollo económico. Por lo que, la educación pública no tuvo injerencia en la industria local, ni en la modernización interna. Fue recién con el desarrollismo que algunos países de la región, Argentina entre ellos, iniciaron sus propios procesos de industrialización y diversificación de la matriz de acumulación económica, por lo tanto, la educación adquirió un rol central para contribuir a la formación y especialización de la fuerza laboral.

Retomando a la autora, de aquí en adelante, y mediante una estrategia de planificación amparada por organismos como la CEPAL, los Estados latinoamericanos comenzaron a entender a la educación como una inversión necesaria para el desarrollo del capital humano⁸. Por este motivo, los Estados promovieron la expansión de universidades y escuelas técnicas, (como lo sucedido en Argentina durante el gobierno de Frondizi)⁹ para responder a la demanda de los sectores que requerían de mano de obra calificada. Así también, tomaron medidas para la erradicación del analfabetismo¹⁰ en el país.

En la actualidad, entendemos que desde los Estados se continúa promoviendo una educación a medida de las necesidades del mercado, si bien, la fueron aggiornando y actualizando, siempre se hizo con la intención de satisfacer a este último. Dentro de este marco, comprendemos que la educación y su larga trayectoria institucional, junto a su

⁸ “El capital humano es definido como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que usan para producir determinados servicios o ideas en el mercado laboral o fuera de él” (Garrido Trejo, 2007, p. 77).

⁹ Arturo Frondizi fue un abogado, periodista, docente y político argentino, elegido presidente de Argentina en el año 1958 y derrocado por un golpe de Estado militar en el año 1962.

¹⁰ La palabra analfabetismo remite a la falta de instrucción de una sociedad con respecto a la lectura y escritura.

capacidad de adoctrinar y modelar subjetividades, fue determinante para instaurar como producto final a lo que hoy conocemos. A esto, Sousa Santos (2006) lo define como hombre empresa (Citado en Gabriela Artazo, 2021), concepto que refiere a una construcción intersubjetiva establecida a nivel mundial como lo razonable o esperable. Siendo ésta la principal conquista cultural del capitalismo globalizado, donde hay que cumplir con una serie de aptitudes para no quedar excluido del sistema. Sin embargo, la educación fue y es la vía posible para producir espacios de expansión, participación política y habilitar procesos de resistencia de aquellas personas racializadas, feminizadas, o cualquier otra identidad distinta a la heteropatriarcal nor-eurocéntrica.

De esta manera, podemos ver cómo el Estado permeado por el modelo desarrollista, se apoyó en esta institución moderna para (re) producir recursos humanos pertinentes al progreso económico, imprimiendo desde esta lógica un carácter hegemónico con el *statu quo*. Es por ello, que debemos pensarla desde lógicas otras¹¹, capaces de romper con las matrices coloniales y de la modernidad, ya que las mismas nos configuran en todas sus dimensiones: saber, poder, ser, vivir, oprimiendo y doblegando a Nuestra América. Por lo cual, es necesario reflexionar desde la exterioridad de la episteme nor-eurocéntrica, que según Palermo (2014), es necesaria para generar una pedagogía decolonial que haga frente al pensamiento hegemónico.

Entendemos entonces, que una mirada decolonial sobre la educación sería el camino para emanciparnos de lo impuesto por el sistema-mundo colonial, el cual adoctrinó, naturalizó e impregnó en el sentido común las lógicas nor-eurocéntricas y excluyó toda cultura nativa identificándolas a estas como nocivas. Empero, como plantea Freire (2012), el problema radica en cómo nosotres les oprimidos, podemos participar en formular una pedagogía que nos permita liberarnos, debido a que dentro nuestro alojamos al opresor. Por ello, consideramos como esencial no solo cuestionarnos desde nuestra exterioridad, sino también, nuestro universo de significaciones y así poder; resistir, (re) existir y (re) vivir en todos los ámbitos de nuestra cotidianidad.

A su vez, en la educación podemos decir que existe un adultocentrismo reinante con

¹¹ La categoría “otra/otro” la retomamos de Walsh (2014) para hacer referencia a “maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación a que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo” (p. 20), así como la lógica civilizatoria occidental. Desde Nuestra América esta categoría denota y construye una pedagogía y praxis de vida, fundamentada en la interrelación de la naturaleza toda de la cual los humanos somos parte.

respecto a las niñeces, el cual debe ser replanteado. Ello y siguiendo a las autoras Medina Melgarejo y Da Costa Maciel (2016), nos permitirá poner en evidencia la relación directa de esta categoría con el racismo colonial y patriarcal. Se vincula el racismo a la razón y el adultocentrismo a la madurez moral, estableciendo así, una estructura de dominación que se complejiza a sí misma. Es decir, que en cuanto a razón y madurez moral, le niño es considerado inferior al adulto, como así también, sucede con el indigenismo o afrodescendientes frente a lo norteamericano u europeo, infantilizando y desvalorizando a los primeros.

Retomando lo expuesto anteriormente por la pedagogía liberadora propuesta por Freire (2012) y retomada por Ocaña Lopez y Conedo (2018), esta se hará efectiva en el mismo proceso de búsqueda para resistir ante lo impuesto. Va más allá del deleite que nos otorga la modernidad manifestando pensamientos otros que recuperen la esencia de nuestros orígenes del Sur. Es por ello, que llegamos hasta aquí comprendiendo cómo la educación fue utilizada como herramienta de dominación para la consolidación del desarrollismo, y del mundo globalizado.

La educación, se ha transformado en un derecho a raíz de su institucionalización y universalización por parte de los Estados. El libre acceso a la misma, se consideró un hito dentro de la historia de la humanidad, que permitió la consolidación de las clases medias como una nueva clase social, transformando así el entramado social. Con esto, queremos resaltar la potencialidad que trajo consigo el derecho al acceso a la educación, sin embargo proponemos que esta potencialidad no se agota en su carácter de derecho, sino también en cómo la concebimos: o para la dominación o para la emancipación.

Por lo que nuestra propuesta parte de una visión decolonial, tomando a Walsh (2009) es asumir a la educación como un espacio de lucha colectiva, como política de transformación y práctica social; alejándonos de la concepción nor-eurocéntrica que refiere al proceso de aprendizaje como un instrumento para el desarrollo. Teniendo en cuenta que el contexto temporo-espacial al que pertenecemos es clave, dado que pensamos de acuerdo a donde vivimos (soy dónde estoy), una educación decolonial es pensar una educación para el *buen vivir*. Que para hacerla posible, no solo se debe decolonizar la educación, sino también la forma de educar desde una pedagogía decolonial que tenga en cuenta la interculturalidad y problematice la infantilización.

Esto último y siguiendo a las autoras Medina Melgarejo y Da Costa Maciel (2016), nos reta a reflexionar sobre la importancia y trascendencia de los saberes y conocimiento de los infantes y por sobre toda las cosas, sus intereses y deseos en relación a la educación y sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, acercarnos a una emancipación política-educativa y así afirmar la posibilidad de un espacio de encuentro-desencuentro.

Finalmente, pensar a la educación desde la interculturalidad, nos lleva a concebirla como un terreno y espacio de disputa. Es desde una mirada transdisciplinar que se nos permite revisar y actualizar los modos de pensar, hacer, mirar, y conocer a fin de impulsar prácticas decolonizantes planteadas como una herramienta de emancipación política. Lo potencial lo encontramos en la problematización de las relaciones generacionales, comprendiendo a los niños como sujetos activos y dinámicos que tienen su propia forma de concebir y habitar el mundo.

Asimismo, según Walsh (2009) el proceso de conocer y vivir es holístico e ilimitado, tanto es así que desde el *buen vivir* y su cosmovisión nos propone no perder el sentido de reciprocidad, de relacionalidad, correspondencia y complementariedad entre las dualidades existentes. Por ejemplo: lo biológico y lo social, lo emocional y racional, lo interno y lo externo, la mente y el cuerpo, lo objetivo y lo subjetivo, lo tangible y lo intangible, etc. De esta manera, es que promovemos una educación y pedagogía desde ese paradigma, el cual consideramos fundamental para lograr la emancipación de los pueblos del Sur de las ataduras del desarrollo y su depredación indiscriminada.

CAPÍTULO II

Epistemología decolonial del ambiente y la educación

aportes a un campo en construcción: el Trabajo Social

En este capítulo, se propuso evidenciar la posición epistemológica a partir de los aportes que el enfoque decolonial realiza al campo del Trabajo Social. En este sentido, tomó especial relevancia la dimensión de lo político en cuanto a la producción teórica de la categoría de ambiente. Se identifica una marcada tendencia en los debates analíticos y políticos en el campo académico y político a reducir la ecología a posiciones dicotómicas como lo son los binomios; entre producción y explotación, o industrialización extractivismo intensivo (Gudynas, 2011). Esta manera dicotómica de abordar los problemas socioambientales oscurece y fragmenta los análisis, sin poder incorporar aún a otras instituciones modernas; como ser las educativas, por lo que se dejan por fuera todos aquellos análisis que se puedan gestar desde las infancias en estos espacios. Es así, que nuestra tesina surgió de la problematización de las dimensiones socio ambientales, educativas y las infancias.

En parte, nuestra tesis representó un esfuerzo por complejizar la mirada que tenemos desde el campo profesional acerca de nuestra relación con la naturaleza, y que a su vez, la politicidad de esa relación es lo que crea y recrea posibilidades de un *buen vivir*. La invitación que realizamos es a considerar el conflicto socio-ecológico, donde se insta a separar al humano del ambiente, más allá de categorías binarias, demostrando el carácter inmanentemente político de estos procesos, comprendiendo que esto constituye la llamada *territorialidad de nuestra intervención*. Sin embargo, situarnos desde la categoría de campo problemático nos pone frente a la necesidad de caracterizar nuestro tiempo histórico actual, el cual atravesado por pandemias globales y recesiones varias, continúa proponiendo una lógica de extracción y consumo.

De esta manera, reconocemos las especificidades de este fenómeno de explotación sin límites a costa del empobrecimiento y sufrimiento del pueblo, en la lógica e ideología neoliberal. Estas especificidades contextuales caracterizan nuestro campo problemático en lo social que se encuentra mediado por el patrón del poder colonial, el cual bajo operatorias de

negación ancestral, constituyen en Nuestra América expresiones concretas de exclusiones interseccionales¹². En este sentido el conflicto socio-ecológico y a partir de la comprensión decolonial propuesta en esta tesina, constituye un eje vital de la experiencia nuestra americana. Experiencia marcada por la pobreza, desocupación y hambre como efectos del terricidio¹³ que se promueve desde el mismo patrón de poder colonial instituido en Nuestra América.

2.1 El *buen vivir* como ecología política: herramientas teórico-analíticas como alternativas al capitalismo neoliberal

En este apartado se profundizó en los aportes que brinda el *buen vivir* como alternativa al capitalismo y su modelo de desarrollo, analizados de forma crítica en el capítulo anterior. A partir de aquí, hemos realizado un recorrido donde la ecología política como teoría en construcción se vale del mismo, para avanzar hacia una propuesta decolonial, emancipadora desde y para nuestros pueblos. Permitiéndonos así, sentar las bases y luego, en el siguiente apartado, dimos cuenta desde dónde nos posicionamos para intervenir, asumiendo una mirada decolonizante de la profesión y su objeto de intervención.

Teniendo en cuenta y siguiendo a Leff (2003), es mediante la desnaturalización de la naturaleza, que la misma se convierte en objeto de conocimiento y en insumo de los procesos productivos. Es decir, la naturaleza ha sido desnaturalizada a fin de ingresarla como un recurso más al sistema de productividad económica. De esta manera, se plantea la urgencia de resolver los problemas generados por el desarrollismo para romper con la visión naturalista que lo permea, siendo necesario pensar modos de producción otros y mundos de vida otros, desde y por los pueblos del Sur.

La ecología política, si bien es un campo en construcción, es quien nos da los sustentos teóricos a través de los cuales podemos analizar los impactos generados por los procesos de apropiación neocoloniales de las diferentes regiones, las resistencias de los

¹² Crenshaw en Almendra (2015) conceptualiza a la exclusión interseccional como la expresión de un “sistema complejo de estructuras de opresión, que son múltiples y simultáneas” (p.122).

¹³ “Exterminio sistemático de todas las formas de vida. Es la destrucción tanto del ecosistema tangible como del ecosistema espiritual” (Urouro, 2021)

grupos sociales afectadas y pensar alternativas a este modelo en decadencia. La misma nos permite ir hacia otros modos de comprensión, apropiación y construcción de mundos de vida alternativos. Dado que, se nutre de diferentes disciplinas y sienta sus bases en una especie de amalgama discursiva entre; actores académicos y políticos, el pensamiento teórico, la investigación participativa y los imaginarios de los pueblos con sus movimientos de resistencia (con sus estrategias de lucha anticoloniales y antiimperialistas), sus identidades culturales en torno a la defensa de la naturaleza y sus formas de relacionarse con ella.

En este sentido, el paradigma del *buen vivir*, es lugar donde confluyen los pensares y sentires de los pueblos latinoamericanos planteándose como alternativa al capitalismo neoliberal. Es por esto, que la ecología política se puede valer de dicho paradigma para robustecer su trama discursiva en cuanto a sus aportes emancipatorios, que reivindican los saberes ancestrales y la relación que se establece con *la pachamama*¹⁴. A su vez, permite que se integre con saberes propios de los procesos de Nuestra América, la cual se encuentra dinamizada por múltiples movimientos sociales y políticos (indigenistas, feministas, ecologistas, etc.) que creen necesario salirse de las líneas del desarrollo, mediante la decolonización, la soberanía y la defensa del territorio.

El *buen vivir* como ecología política nos brinda las herramientas teórico-analíticas para concebirla como alternativa al capitalismo neoliberal. De esta manera, la ecología política, siguiendo a Acosta (2015), lejos de querer ser universal e indiscutible (tal como lo hizo la ideología del desarrollo) se presenta como una oportunidad para construir colectivamente formas de vida otras, y desarmar la visión totalizadora y productivista del sistema-mundo capitalista. Esto es parte de una larga búsqueda de alternativas de vida de los pueblos y naciones originarias, que gracias a sus luchas populares de resistencia al colonialismo, han logrado resistir la cooptación del modelo desarrollista.

Para hablar de *buen vivir*, es necesario recurrir a las experiencias y propuestas de aquellos pueblos que tienen como horizonte llevar adelante una vida en armonía consigo mismos y con la naturaleza. Es decir, de aquellos que viven en una cotidianidad de respeto, equilibrio y búsqueda de armonía con todo lo que existe, porque comprenden que todo es interdependiente, interconectado y está interrelacionado. Estos conocimientos no son

¹⁴ La pachamama/madre tierra: la tierra tiene vida y merece igual respeto que la vida humana (Garzón López, 2013), a su vez que permite desprendernos de epistemologías opresivas que mantienen y justifican el *statu quo*.

exclusivos de la región, sino que existen a lo largo y ancho del planeta.

Para hacer posible la cosmovisión del *buen vivir*, según Acosta (2015), es necesario llevar adelante un proceso de decolonización intelectual para así poder decolonizar la política, la sociedad y la economía. Ante esto, el desafío puntual parece estar en cómo darle viabilidad a este proceso. Por lo tanto, creemos fundamental fijar su contenido en un conjunto de derechos y necesidades básicas que cada sociedad pueda garantizar, a través de un marco normativo que otorgue legitimidad. Un ejemplo de esto son las constituciones de Ecuador y Bolivia, que han dado lugar a una acción pública que atiende los efectos del patrón de poder colonial desde esa lógica.

Asumir los efectos de la colonialidad es considerar que estos caminos siempre están atravesados por las fluctuaciones y tensiones propias de los procesos de organización y de las luchas políticas; que bregan por un futuro antirracista, anticolonial y antipatriarcal. Por lo que, para avanzar en este proceso de decolonización y generar un impacto en la sociedad, es primordial fortalecer las nociones de reciprocidad y solidaridad dentro de las instituciones. Desarmar así, la competencia y la plusvalía como eje central de la vida social podría reorientar las acciones hacia la sostenibilidad desde la complementariedad, las cuales no estarán en función del desarrollo sino del *buen vivir*.

El avanzar en esta dirección, significa proceder a una desmercantilización de la naturaleza, ya que el modelo de desarrollo, como mencionamos en el primer capítulo, se encargó de cosificarla y monetizarla en virtud del mismo, con el objetivo de poder dominarla y explotarla a su merced. Es necesario hacer un esfuerzo político para no recaer en una desnaturalización de la naturaleza tal como lo hizo la modernidad. La importancia de esto sienta sus bases, tal como lo dice Acosta (2015), en el principio indígena de relacionalidad, donde todo tiene que ver con todo. Dicho de otra manera, todes formamos parte de una integralidad (holística), y para que la vida pueda reproducirse y existir es necesario que estén sentadas las precondiciones para hacerlo un mundo habitable. Un claro ejemplo de esto es la mencionada Constitución de Ecuador (2008), donde se incorporó al agua como un derecho humano fundamental, teniendo como consecuencia la prohibición de su privatización al ya no hablar solo de su simple acceso.

Es entonces que esto implicaría abandonar la economía *de* mercado llevada adelante por el capitalismo, en la que pregona una sociedad mercantilizada, y pasar a una economía

con mercado que controla y organiza al mismo, pero no asumirlo como un mecanismo de dominación. El objetivo final de esta economía *con* mercado planteada por el *buen vivir*, es el de construir un sistema económico solidario con bases en lo comunitario y en reciprocidad con la naturaleza, acorde a los límites que ella nos impone (Acosta 2015). A esto, el autor lo denomina autocentramiento y consiste en ir desde lo local a lo global, construyendo desde abajo y desde adentro, cobrando fuerza aquellas propuestas que surgen desde los barrios y las comunidades campesinas. De esta manera, su fundamento está en potenciar el mercado interno¹⁵, haciendo foco en la toma de decisiones colectivas. Es así, como se puede llegar a conformar un contrapoder económico y político, que pueda impulsar esta transformación paulatina a niveles nacionales y globales.

En síntesis y siguiendo a Bartra (2008), para avanzar en la emancipación de los pueblos del Sur, es vital acabar con la minusvalía que le confirió el colonialismo interno a las minorías, reivindicando y revalorizando las luchas e identidades silenciadas por el modelo de desarrollo en pos de su crecimiento. En este sentido, las comunidades agrarias asentadas en la lógica de los pueblos originarios han realizado los aportes fundantes de un sistema económico solidario con bases en lo comunitario y en reciprocidad con la naturaleza. Por lo que potenciar el mercado interno, es fundamental para que las comunidades puedan decidir y tener autonomía respecto a sus territorios y recursos.

Ahora bien, ¿Cómo revalorizamos y reivindicamos estas luchas? Siguiendo a Walsh (2012), lo creemos posible a partir de procesos educativos otros considerando fundamental el incentivo de prácticas emancipadoras tanto en los hogares, en las comunidades como en las instituciones educativas. Estos espacios tienen la potencialidad de promover encuadres pedagógicos que podrían promover la transformación social para avanzar hacia el *buen vivir*. Para avanzar en este camino, debe ir acompañado de un proyecto de interculturación, ya que habitamos un territorio diversamente cultural, y que hace tiempo las organizaciones indígenas lo consideraban una herramienta de transformación e intervención decolonial. Dado que impulsa la creación de modos de relación otros y da lugar a una educación contextualizada que incorpora la lengua de sus habitantes, contenidos y saberes ancestrales. De esta manera, la interculturalización no solo potencia y enriquece el proceso de producción de conocimientos otros, sino también asocia a la educación a procesos de reivindicación social y

¹⁵ Siguiendo a Acosta (2015) el mercado interno es entendido como mercados heterogéneos, diversos, y de masas. Predominando el vivir con lo nuestro y para los nuestros, vinculando al campo con la ciudad, lo rural y los urbanos.

territorial para resistir a la hegemonía, dominación e imposición hetero-patriarcal y nor-eurocéntrica.

El *buen vivir* como ecología política, es una propuesta teórica que se nos presenta como un horizonte epistémico en el campo profesional del Trabajo Social. Sus aportes son fundamentales para pensar una intervención situada acorde a las problemáticas que se presentan en contextos específicos; temporo-espacialmente delimitados (pandemia, crisis climática, capitalismo) y a las particularidades de cada territorio (sentires, pensares, vivires y actuares).

2.2 Límites y posibilidades de nuestra intervención: ¿es posible un Trabajo Social decolonial?

El Trabajo Social decolonial implica repensar las coordenadas de su campo problemático de intervención desde una mirada crítica, respecto de las posibilidades que esta disciplina tuvo en cuanto a la profesionalización durante el período desarrollista. Para ello, debemos comprender que la misma se profesionalizó en este contexto a partir de la institucionalización de la pobreza (politizándola), donde los sujetos de intervención pasaron a convertirse en objeto de conocimiento y administración (Fredianelli, Bermúdez, Casanoves, Bertotto, Nin, Grasso, González, Rizzo, 2018).

En esta época, la misma se nutrió de aportes teóricos diversos de la mano de las Ciencias Sociales, lo que posibilitó una expansión de su campo teórico y mediante la interdisciplinariedad enriqueció sus prácticas profesionales. De esta manera, el Trabajo Social logró delimitar su campo académico y su actuación profesional en el período denominado desarrollista.

Gómez-Hernández (2015) identifica la vigencia de la hegemonía moderna, por lo que la colonialidad se presenta aún hoy desde una opacidad latente. En nuestra profesión tuvo por efecto una modernización fundante, planteando una intervención encorsetada en binomios excluyentes y sesgados. En este sentido, consideramos necesario hacer un esfuerzo para problematizar la episteme colonial propia de las Ciencias Sociales, que como dice Castro-Gómez (2000) se naturalizó y universalizó el conocimiento experto basado en la fragmentación de la realidad con el fin de dominarla (en Hermida y Meschini, 2017). La

urgencia de pensar un mundo otro desde paradigmas que contemplan a la naturaleza de manera holística, tiene por efecto, en profesiones como el Trabajo Social, dislocar sus bases fundantes pensando a su vez en un *Trabajo Social otro*. Considerando a les habitantes, como integrantes de una gran pluriculturalidad con sus propios saberes, sentires, vivires y actuares.

El revisar hacia adentro la profesión, nos permite vislumbrar cuáles son los límites que se le presentan a la propuesta, ya que hay que lidiar con un bagaje colonial que nos atraviesa e interpela desde nuestra constitución como profesionales. La reconceptualización¹⁶ fue uno de los hitos más importantes al revisar el Trabajo Social hacia adentro, sentando las bases para posiciones críticas dentro de las Ciencias Sociales, con conciencia de clase y de resistencia. Teniendo en cuenta este precedente, creemos que es pertinente recuperar esa mirada transgresora, en tanto las categorías de trabajo social/intervención fueron y continúan siendo pensadas desde saberes coloniales. Debido a esto, nuestro equipo se posicionó desde un compromiso tanto ético como político, a fin de interpelar las relaciones de poder, saber, pensar y actuar, acompañado de un análisis crítico e histórico en clave decolonial en como se ha producido el conocimiento científico en especial aquel vinculado al campo del Trabajo Social.

Con lo expuesto, y siguiendo a Meschini y Hermida (2017) se propone un Trabajo Social que se nutra de los estudios decoloniales para visibilizar y deconstruir los mecanismos discursivos presentes en el imaginario colectivo, que legitima las relaciones de subordinación y dominación interseccionadas por la clase, el género, la generación y la raza. Así mismo, reconocemos que dichas diversidades históricamente fueron homogeneizadas en razón de atribuirles a les sujetos de nuestra intervención una condición humana deficitaria, el de ser asistido, constituyéndose así un sujeto de intervención propio de la profesión y que es necesario también decolonizar.

Ante esto, pensar en el Trabajo Social desde el paradigma del *buen vivir* nos permite tener un marco para cuestionar y revisar nuestra herencia colonial con respecto a la generación del conocimiento de lo social. Es a partir de las vivencias de los pueblos, sus luchas, saberes de aquellos que habitan y resisten en Nuestra América, que podemos constituir nuevas epistemes nuestras americanas donde la lucha esté puesta en decolonizar las

¹⁶ La reconceptualización del trabajo social es el proceso que se da en el ámbito profesional aproximadamente en la década del 60', 65'. El cual vino a "irrupir y confrontar con los sectores más tradicionales de la profesión, precisamente por desplegar un análisis crítico de los objetivos y las propuestas del Trabajo Social anterior" (Alayón, 2016, p.150).

formas instituidas del abordaje de los efectos de la cuestión social. Entonces, siguiendo a Walsh (2005), no se trata de deshacernos de todo, sino de aquellos legados de la colonialidad que nos impiden ver y construir maneras de vivir otras.

Estos desafíos también se encuentran en las formas dominantes de producir conocimiento que abrazan a la profesión. De acuerdo a Meschini y Hermida (2017) desde la “unicidad del método” (p. 371) se tiende a homogeneizar los objetos de estudio e intervención a partir de fórmulas metodológicas adaptables a los diversos contextos sociales, políticos, económicos y culturales. En efecto, se imponen verdades generalizables y criterios únicos para alcanzar los saberes científicos (la encuesta, la estadística, etc.) generando investigadores con criterios que niegan la vida del objeto de estudio. En este sentido, nos encontramos frente a una epistemología en la que predomina la racionalidad del control y superioridad, que niega lo alterno, lo nuevo, lo emergente, y que a su vez fragmenta la realidad en parcelas.

Decolonizar el saber es una de las tareas más importantes que tiene el Trabajo Social y debe ser abordado desde la formación universitaria. Esto requiere dialogar en reciprocidad los saberes científicos con las formas de conocimiento no occidentales que ven al mundo como una totalidad, donde las sabidurías ancestrales son protagonistas, sin dejar de lado las nuevas teorías de la complejidad.

Es precisamente en la formación universitaria donde la colonialidad del saber opera y se hace presente, debido a que la trayectoria académica está sostenida por lógicas eurocéntricas y positivistas que jerarquizan y establecen relaciones de poder entre las disciplinas de las Ciencias Sociales, estableciendo relaciones en donde el Trabajo Social es asistencial¹⁷ y subsidiario. Tal es así que la *investigación otra* en tanto proyecto político-académico (Hermida, Tiberi y Roldan en Artazo y Scarpino, 2021), nos abre la puerta al reconocimiento de mundos otros que se nos ha imposibilitado aprehender; debido al ocultamiento producto de las categorías hegemónicas del saber. La misma alude a que:

(...)No se trata de ofertar en el mercado académico nuevas y vistosas estrategias, sino de hacer un movimiento radical de deconstrucción que nos permita ver, sentir, pensar y hacer de una forma otra, desprendida de

¹⁷ “Ayudas, prestaciones o servicios que se encuentran dirigidas a aquellas personas que operan por fuera de los accesos vinculados al trabajo” (Arias, 2012,p. 30). Precisando de esta manera, el carácter residual y subsidiario que posee la asistencia.

las lógicas hegemónicas del pensamiento moderno colonial-androcéntrico. Implica cuestionamientos de los propios privilegios, y un trabajo colectivo de destejer la trama de la colonialidad del ser que nos hace autómatas del repertorio de una epistemología racista y misógina. (Hermida, Tiberi y Roldan en Artazo y Scarpino 2021 p. 3)

Este proyecto político-académico siguiendo a Artazo y Scarpino (2021), contribuye en la consolidación de “otros modos de narrar y proponer ser narradxs y es en esa búsqueda que encontramos en la categoría de *investigación otra*”(p.19). De esta manera, se podrá avanzar en la construcción de conocimientos científicos que sean pensados por y para Nuestra América.

En la misma línea y de acuerdo a Artazo, Bard Wigdor, y Torres (2019), es en el trayecto académico formal en el cual se incorporan las miradas eurocéntricas sexistas, racistas y epistemicidas. Miradas en las que prevalece un sujeto moderno occidental dicotomizado por la idea moderna mente/cuerpo, en donde la negación ancestral opera anulando la dimensión corpóreo-espiritual-vital. Es entonces ante esta situación colonizante, que asumir la espiritualidad negada por dichas lógicas, es central para decolonizar el Trabajo Social. Implica que en el ámbito familiar y comunitario se ponga de manifiesto los modos de ser y pensar; al entender que las emociones, pasiones y sentimientos contribuyen de manera notable en los vínculos y en el abordaje colectivo, siendo el motor que impulsa la acción (Artazo, Bard Wigdor y Torres 2019). Por lo que, el asumir la espiritualidad como dimensión activa, nos da lugar a replantear cualquier noción colonial que hubiera en la profesión.

La espiritualidad es un valor presente en la cotidianidad y en las luchas de los sujetos contra las formas históricas de colonialidad, siendo un bastión de resistencia que tiene un gran potencial epistémico, político y social. La academia no puede pensarse por fuera de este tipo de procesos, debería realizar un esfuerzo para entrelazar la potencia del hacer-pensar-sentir e identificar la lucha real de cada territorio. Esta propuesta es pluriversal propia de los feminismos comunitarios y busca visibilizar la existencia de sujetos con formas de vida y miradas otras (Artazo, Bard Wigdor y Torres 2019).

Lo analizado previamente, da cuenta que los trabajos que reivindican los saberes de los pueblos originarios como el *buen vivir* y el feminismo comunitario, cimentan las bases

para pensar un Trabajo Social decolonial y habilitan la posibilidad de una revolución transformadora en nuestra formación, reivindicando la producción de conocimientos otros. Para construir un conocimiento decolonial, sería necesario hacer una lectura crítica de la realidad y su complejidad. Estableciendo un diálogo no jerárquico entre los saberes de las comunidades y los profesionales, a fin de poder entender el conflicto derivado de los dualismos en la interpretación y comprensión de la vida social.

En síntesis, el Trabajo Social en Nuestra América se sitúa en un contexto de disputa entre el modelo hegemónico del capitalismo tardío¹⁸ y entre quienes resisten y luchan por transformarlo mediante la emancipación social, política y económica. Es por esto que no podemos quedarnos al margen, ya que este es el escenario donde transcurre la vida cotidiana de los sujetos y construyen sus modos de vida otros. Asimismo, debemos comprender que esta cotidianidad es compleja y para poder realizar un acercamiento a la realidad de los sujetos vamos a requerir de un abordaje intercultural.

La interculturalidad en Trabajo Social, como explica Aquín (2008) desde Gómez-Hernández (2015) debe oponerse al trabajo realizado desde la lógica universalista que en nuestra profesión tiende a homogeneizar al sujeto de intervención como un sujeto portador de déficit. Esto implica una vigilancia epistémica rigurosa en donde se reconoce a lo subjetivo como una construcción consciente. Es la interculturalidad la que nos invita a reconocer la diversidad social como parte de la complejidad, lo cual según Meschini y Hermida (2017) recién se hace cuerpo en los trabajadores sociales, cuando el sujeto colectivo emerge con una subjetividad social diferenciada. Es decir, cuando reconoce que este es constituido por movimientos sociales diversos y que están integrados por múltiples sectores sociales. Diversidad que nos induce a reconocer las asimetrías, las desigualdades económicas, las relaciones de poder, los desniveles culturales internos y todos los problemas que derivan de la estructura socioeconómica y cultural del sistema neoliberal en que vivimos.

Es en este reconocimiento donde se vislumbra la necesidad de resignificar al sujeto de intervención desde una mirada decolonial teniendo en cuenta que nos posicionamos desde un Trabajo Social emancipador. Esto será posible, de acuerdo Meschini y Hermida (2017), a

¹⁸ Caracterizado por la inversión económica para obtener conocimiento especializado de las prácticas de los sujetos así fomentar subjetividades consumistas (Lazarratto 2006 en Cano Ramírez 2016). Así también es legitimado por la conformación de un orden capitalista colonial y heteropatriarcal producto de su articulación con una historia de colonización cultural, social, política y de género, constitutiva de Nuestra América (Lugones, 2008).

partir de la construcción de sujetos con conciencia histórica, comprometidos con su realidad y su tiempo histórico, capaces de reconocer la potencia de lo colectivo para producir alternativas otras que sirvan de fundamento y sentido de las prácticas sociales y de los proyectos de vida.

Finalmente, debemos decir que el Trabajo Social intercultural crítico y decolonial es un campo en construcción, el cual propone una reconfiguración de la profesión en busca de formas otras de dialogar con las Ciencias Sociales, a fin de aportar alternativas sobre el tipo de sociedad en que deseamos vivir teniendo en cuenta nuestra raíz histórica y espiritual. Construcción que deberá hacerse con y para nosotres como parte de los pueblos oprimidos y silenciados de Nuestra América (Meschini y Hermida, 2017).

2.2.1 Infancias nuestras americanas: les niñas como sujetos de nuestra intervención (como ya mencioné sugeriría pasarlo al cap anterior)

En este apartado, caracterizamos a nuestro sujeto de intervención a fin de problematizar decolonialmente la complejidad que deviene de visiones cristalizadas y ancladas en el modelo hegemónico colonial; en torno a las niñas en instituciones educativas, particularmente, en la Escuela rural Juan Bautista Cabral de la Comuna de San Clemente.

Primeramente, partimos desde nuestro sujeto de intervención que fueron las niñas asistentes a la Escuela Juan Bautista Cabral durante el ciclo lectivo 2020, lo cual, siguiendo a Aquín, Artazo, Lucero, Miranda, Torres y Veyrand (2011), la forma en que nombramos a nuestro sujeto de intervención refleja nuestro posicionamiento teórico desde el cual intervenimos y cómo construimos la visión del otro. Un otro que tiene historias y trayectorias de vida que le van definiendo, y que a su vez, permiten generar nuevas modificaciones, aprendizajes, y prácticas.

De acuerdo a Aquín (1996), nos posicionamos desde las potencialidades de las niñas protagonistas de la intervención, teniendo en cuenta el contexto y las posiciones sociales que les atraviesan. Alejándonos de aquellas miradas que caracterizan al sujeto como un pobre sujeto, al que se le trasladan las carencias a sí mismo, cancelando sus potencialidades. De este modo, la autora propone la necesidad de revisar las interpretaciones de la intervención,

que en este caso será por fuera de las miradas adultocéntricas que se le suelen atribuir a les niñes.

El principal desafío que encontramos, fue establecer comunicación directa con les niñes en contexto de pandemia. Nos vimos condicionados en primer lugar, por la imposibilidad de acercarnos personalmente al territorio y en segundo lugar, obstaculizados por la falta de conectividad de la zona. Por lo tanto, estuvimos inhabilitados para establecer un vínculo directo con les niñes desde la virtualidad, por ende, nuestra interacción con les mismos fue mediada por las docentes de la institución. Es así que tanto para caracterizar al territorio como a les sujetos tuvimos que remitirnos a analizar los discursos y aportes de docentes y agentes del PNQC.

Es por ello que requerimos de una vigilancia epistémica permanente de los discursos de las agentes educativas y del PNQC, en torno a les estudiantes, dado que las niñeces son una construcción social que ha respondido a ideales de la adultez moderna. De tal modo, se le atribuyen características, roles y una posición dentro del entramado social, dejando por fuera que son sujetos de derecho con experiencias, deseos, opiniones e intereses diversos. Es desde esta posición que podemos entenderlos como sujetos capaces de transformar el espacio que habitan y las relaciones sociales en que participan.

Por otro lado, a les niñes pudimos situarles como pertenecientes a familias del sector popular, el cual está integrado por sujetos de sectores sociales no homogéneos que se ubican dentro de una estructura social donde comparten una “posición no dominante” (Bard Wigdor, 2015, p. 11), así como; identidad colectiva, prácticas sociales y experiencias que influyen sobre sus propias representaciones. Vale decir, que estas infancias transitan su cotidianidad en un entorno rural, que tiene sus singularidades y se diferencia del ámbito urbano.

Por consiguiente, vivir en un espacio rural es algo que define tanto representaciones sociales, como visiones, saberes, formas de relacionarse y comunicarse, entre otras; al analizarlo desde la perspectiva decolonial enriquece y potencia la posibilidad de resistir a los avances del capitalismo tardío. Entonces, habilitar espacios donde puedan circular las identidades colectivas de aquellos que han resistido ante la colonización, con sus prácticas y saberes ancestrales, es lo que vehiculiza el proceso decolonial.

Asimismo, Bard Wigdor (2015) diferencia el sector popular de la categoría pobres, ya

que esta última responde al modelo desarrollista aludiendo a una carga negativa refiriéndose a lo que no tienen (sujete carente). Esta visión permite alejarnos de aquellas miradas estigmatizantes, y advertir el modelo de exclusión que acrecienta las desigualdades en los sectores rurales populares, producto del capitalismo tardío y la colonialidad. La exclusión se profundiza aún más al comparar un entorno urbano como la ciudad de Córdoba, con uno rural como la Comuna de San Clemente. Con el contexto pandémico la brecha continúa extendiéndose, al agravarse la situación de vulnerabilidad estructural, que por medio de las medidas de ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) y DISPO (distanciamiento social preventivo y obligatorio) quedaron aisladas no solo físicamente, sino también virtualmente (falta de conectividad). Prácticamente, quedando vulnerado su derecho al acceso a la educación, que de no ser por el esfuerzo de las docentes hubiesen perdido el ciclo lectivo 2020.

Por otra parte, el Estado desde su política pública educacional, busca formar sujetos que en el futuro sean capaces de insertarse en el mercado laboral, reproduciendo los enclaves coloniales y neoliberales (Escobar, 2007). Dado que la escuela desde su institucionalización estatal fue pensada, según Figueroa Suarez (2019), como un proyecto ligado a la formación de sujetos preparados para el comercio, la industria y la agricultura intensiva. Orientación que se adapta a cada contexto socio histórico, donde las lógicas del mercado y el desarrollo suelen ser sus principales rectoras.

De este modo, la escuela intenta transferirles conocimientos a los estudiantes como si fueran una *tabula rasa*¹⁹, que los reduce a meros receptores pasivos. Así es, que el Estado representado por la escuela deja de lado las experiencias de las infancias, en un ámbito que es vital en su trayectoria y en donde promover su participación activa les permitiría ser sujetos protagonistas. Para que esto último sea posible, desde la institución educativa se debería problematizar y abordar al adultocentrismo (una forma de colonialidad del poder) como sistema de dominación; tal como lo desarrollamos en el primer capítulo de esta tesis.

Adultocentrismo que si bien, está naturalizado en las formas de relacionarse socialmente entre adultos y niños, particularmente es reproducido en el territorio mediante lo discursivo. Tal es así, que por ejemplo se menciona de manera reiterativa la frase: “los niños son el futuro”; al analizarla decolonialmente niega la cotidianidad de los niños,

¹⁹ Según Liebel (2019) hace referencia a una perspectiva colonial que entiende a la infancia moderna como un territorio vacío e incivilizado.

atribuyéndoles un papel secundario en el entramado social, dado que el tiempo presente es de los adultos y todo sucede bajo sus modos de ver el mundo (la lógica adulta colonial), invisibilizando todas las visiones que pueden aportar las niñas.

El adultocentrismo afecta todos los ámbitos de la reproducción cotidiana de la vida de las niñas y, además, recae directamente sobre sus cuerpos. De tal forma que dicho patrón es contenido dentro del sistema de dominación heteropatriarcal, reconocido en términos de Gallardo (2006) en Duarte (2012) como el monopolio patriarcal, que trata de aquel poder concentrado y ejercido por el varón adulto sobre las mujeres y los niños desvalorizándoles e infantilizándoles, por su fusión con el mundo emocional, el cual considera irracional.

De esta manera y bajo la misma lógica heteropatriarcal, es que se pueden vislumbrar los roles de género tradicionales (masculinos y femeninos), asignados a los sujetos desde la gestación, los cuales son reproducidos de generación en generación. Estos se pueden observar por ejemplo cuando una niña cis género, desde muy temprana edad comienzan a ser socializadas en tareas de cuidados, ya sea en su hogar u otras instituciones en donde circula, esto habitualmente se conoce como la feminización de los cuidados y tareas maternos filiales. Por otro lado, los niños cis son socializados con tareas donde aprenden oficios útiles, al acompañar a la figura paterna en sus labores diarias. Es así que dependiendo de la asignación cis-génerica, otorgada al nacer, se enseñaran tareas diferenciadas; unas abocadas al ámbito de lo privado (las femeninas) y otras correspondientes al ámbito de lo público (las masculinas). Reduciendo y limitando significativamente su derecho a la recreación, al esparcimiento, así como a la libertad de vivir sin coerciones culturales o mandatos inmovilizantes.

En el ámbito de la escuela, estos roles de género tradicionales son afianzados por la manifestación patriarcal occidental que ha sido traída a Nuestra América por medio de la colonización. A su vez en este ámbito, la temática género no es abordada en su totalidad, sino que es seccionada de una manera que deja por fuera la interrelación que tiene con factores como las condiciones socioeconómicas, la territorialidad y la raza. En consecuencia, los aportes del feminismo decolonial, según Castañeda Castellanos, y Lozano Gil (2017), son trascendentales para el ámbito educativo, porque permite comprender y conocer los roles de género desde formas otras; co-ayudando en los procesos de socialización de los estudiantes hacia la igualdad de derechos entre raza, género y estatus social; sin marcar discriminaciones

y estereotipos.

La escuela como institución transformadora y las docentes como agentes mediadores, con una apertura hacia saberes otros como los del feminismo comunitario decolonial; daría lugar a reconocer y conceptualizar los roles de género para hacerlos dialogar con las pedagogías y prácticas educativas. A fin de resignificar y reivindicar ciertas formas tradicionales que solo reproducen desigualdad, ya que el ámbito educativo es uno de los espacios sociales desde donde se pueden cuestionar las lógicas adultocéntricas-heteropatriarcales. Dicho esto, creemos que desde esta institución se podrían habilitar espacios donde les estudiantes (niñes) sean los protagonistas de su propio proceso aprendizaje, dado que las docentes a través de sus relatos, nos dejaron entrever la potencialidad de construir actividades con y para les niñes, como por ejemplo los antecedentes mencionados en párrafos anteriores.

En resumen, concebir a les niñes como sujetos protagonistas, refiere a tener en cuenta su contexto situado, marcado por la ruralidad y por la pandemia de COVID-19, así como su lugar dentro de la trama social que se encuentra permeada por los sistemas de dominación adultocéntrico y heteropatriarcal. Por lo tanto, pensar a sujetos protagonistas en un espacio educativo, significa promover que se autorreconozcan como tales, en un ejercicio por decolonizar las niñeces. Siendo la escuela un espacio privilegiado para ello, ya que puede generar repercusiones en su cotidianidad, sus familias y la comunidad en general. De este modo, sería vital contar con un recorrido por parte de todes les involucrades en la vida de estes niñes, abandonando prácticas patriarcales y autoritarias, y así garantizar un espacio donde les niñes puedan ejercer sus derechos, participando libremente en sus procesos de aprendizaje.

2.2.2 Definición de nuestro objeto de intervención desde una perspectiva decolonial

Aproximándonos a la definición del objeto de intervención del Trabajo Social vemos que este presenta algunas limitaciones, debido al enfoque epistemológico positivista que impregna el proceso de definición del objeto. Posicionarnos desde un enfoque decolonial, posibilita reflexionar sobre dichos límites e incluso pensar en alternativas otras para superarlos, dado que nos brinda un marco de referencia que tiene en cuenta la complejidad y

la diversidad del objeto.

Definir el objeto del Trabajo Social ha sido un tema recurrente en la trayectoria de esta disciplina, que de acuerdo a Parra (1999), en el afán de legitimar la cientificidad profesional, se definió su objeto de conocimiento de acuerdo a los cánones hegemónicos de la lógica positivista, dejando por fuera aquellos análisis críticos y dialécticos imprescindibles en la relación sujeto/objeto. A estos será necesario incluir el análisis decolonial, que desde nuestros parámetros epistémicos creemos fundamental para repensar el lugar desde donde se trata el objeto de nuestra profesión.

Es por ello, que resulta indispensable según Artazo, Bard Wigdor y Torres (2019), superar el pensamiento dicotómico instaurado por el modelo de desarrollo, tan naturalizado por nosotres y la academia, dado que nos lleva a tener a una visión binómica del mundo y de nuestras prácticas, como ser aquellos casos en los que la teoría es separada de la práctica, le sujeto separede del objeto y lo racional separado de lo espiritual. Es decir, teniendo en cuenta el proceso de profesionalización del Trabajo Social en el desarrollismo, podemos decir que su objeto se definió en base a la acción de instituciones modernas constituidas bajo lógicas coloniales-capitalistas. Por lo que desde nuestra práctica pre-profesional, proponemos un contrapunto con ellas reflexionando crítica y dialécticamente, a fin de situar histórica y socialmente nuestra intervención pre profesional. De esta manera abrimos posibilidades otras en un contexto particular y en un momento específico que intenta romper con la visión hegemónica a fin de comprender la relación entre sujeto-objeto y teoría-práctica.

Por lo tanto, en vez de buscar la cientificidad del Trabajo Social a través de la definición de su objeto mediante parámetros positivistas debemos, según Parra (1999), concentrarnos en no sucumbir frente a visiones que simplifiquen la realidad y buscar insumos teóricos que permitan trascender el pragmatismo y el empirismo. Debido a que el carácter científico (tan anhelado por nuestra profesión), lo obtendremos siempre y cuando tengamos presente que la intervención profesional existe para dar respuesta a ciertos efectos derivados de la cuestión social, comprendida como una categoría histórica que refiere a la contradicción fundamental entre capital y trabajo, con incidencia en las prácticas sociales de los sujetos históricos y complejos. De este modo, tenemos que centrarnos primordialmente en analizar la relación dinámica que existe entre los sujetos y el objeto a partir de una perspectiva dialéctica, crítica y decolonial.

Esta perspectiva, nos invita a problematizar el objeto de intervención desde el concepto de campo problemático sugerido por Rozas Pagaza (1998), el cual se construye desde la reproducción de la vida cotidiana de los sujetos, a partir de las múltiples necesidades sociales (que se expresan como demandas o carencias), que luego llegan a las instituciones para ser vehiculizadas o no. Esto nos permite comprender que el campo problemático, sienta sus bases en la cuestión social para fundamentar sus prácticas interventivas, además de situar histórica y socialmente las mismas. Estas se abren como posibilidades en un contexto determinado, en un momento específico, frente a problemáticas particulares que convocan la acción disciplinar de la profesión, en tanto considera que los derechos sociales son constitutivos de la condición de ser trabajadoras sociales, ya que “(...) el campo profesional tiene como objetivo garantizar dichos derechos sociales, tan enunciados como poco respetados; derechos a una vida digna, al trabajo, a una educación adecuada, a recibir justicia, atención de la salud y seguridad social” (Rozas Pagaza, 1998, p.17).

Dicho esto, delimitamos nuestro objeto de intervención en la intersección teórica y metodológica del campo problemático que nos compete, el cual formulamos como **las dificultades materiales y simbólicas para el acceso protagónico e inclusivo a espacios educativos, de los niños de la escuela Juan Bautista Cabral de la comuna de San Clemente, reconociendo su territorio.**

Es por ello que los derechos de los niños son parte del campo problemático priorizado, que se constituyen como potencialidades y obstáculos simbólicos y materiales para la reproducción social de los mismos. Situarnos desde este posicionamiento y desde la decolonialidad nos permite que la mirada de los derechos sea situada poniendo en jaque las instituciones modernas que les siguen oprimiendo. La existencia de dichas potencialidades y obstáculos son producto de un sistema que es capitalista, racista, heteronormativo, patriarcal, el cual determina las condiciones objetivas y subjetivas de la reproducción cotidiana de la existencia de los niños.

La reformulación de nuestro objeto de intervención nos habilitó a tener otra óptica en los modos de intervenir, como así también, consolidar nuestro ejercicio profesional como disciplina científica y es desde un enfoque decolonial que nos permitió alternativas otras para dicha consolidación. Es entonces que asumimos desde esta posición, nos impulsó a correr de lo meramente explicativo frente a la realidad; para hacer una lectura crítica y profunda del

proceso de intervención profesional de forma situada, lo que nos permitió la co-construcción de conocimientos otros mediante la capacidad interpretativa.

Arancibia, Orquera, Virasoro (2020), expresan que esta capacidad interpretativa situada sea impulsada desde una práctica colectiva e innovadora que recupere la complejidad de los procesos sociales, teniendo como eje distanciarse de los mandatos occidentales y de este modo abrir escenarios epistémicos propios, insurgentes, transgresores y decolonizadores. Es en este marco que el enfoque decolonial nos habilita alternativas otras para consolidarnos como disciplina científica, en tanto que podemos desentrañar la producción de conocimiento que se ubica en la intersección colonialismo y patriarcado; y desde allí tramar conjuntamente con los pensamientos del feminismo comunitario. Dado que es “desde la retórica circular de la dialéctica comunitaria” (p.8) en donde emergen las tensiones para avanzar en la producción científica (Artazo y Scarpino 2021).

Por lo tanto, siguiendo a Sánchez Patiño (2014), comprendemos que las visiones del mundo nor-eurocéntrico inhiben la diversidad en todas sus formas, ya sea cultural, de género, de edad, nacionalidad, etc. La tarea es reconstruir objetos de intervención en sentido político con un marco teórico-epistémico fundado en base a principios de reciprocidad, solidaridad social, colectivismo y democracia. Esto exige reconocernos como parte de nuestra tierra ya que le sujeto es un nosotres y no un otre, esto empuja a problematizar la distinción entre el ser y estar, debido a que somos donde estamos y estamos en Abya Yala²⁰. Por ello, a fin de no recaer en una práctica interventiva que cosifica al sujeto como objeto de dominación occidental, nos urge cuestionar, de acuerdo a Kusch (2018) desde Arancibia, Orquera, Virasoro (2020), si reproducimos (o no) un Trabajo Social que a partir de su función educadora para la transformación social actúa imponiendo su interpretación de la situación de los sujetos, obligándoles a ser funcionales a la modernidad.

En síntesis, si deseamos decolonizar el objeto del Trabajo Social y pensar una práctica emancipadora, se requiere realizar un esfuerzo para sostener una vigilancia epistémica constante, dado que las trampas de la modernidad y el desarrollo están presentes en nuestra vida cotidiana, por lo tanto, lo que nos invita a reflexionar Kusch (2020), lo consideramos central para dejar de recrear prácticas colonizantes. Esto lo desarrollaremos en profundidad

²⁰ Es el término con que los Indios Cuna de Panamá denominan el continente americano en su totalidad, y significa tierra en plena madurez (Juncosa, 1987).

en el próximo y último capítulo.

CAPÍTULO III

El escenario de intervención: aproximación situada y decolonial en los escenarios de intervención

En este capítulo abordamos nuestro proceso de intervención pre profesional desde una perspectiva decolonial, lo cual nos instó a asumir el desafío de repensarnos desde lógicas otras. En los primeros apartados del mismo analizamos el escenario de intervención de nuestro proceso, situado en la intersección de dos instituciones modernas: PNQC y la Escuela JBC.

Fue mediante nuestra experiencia pre profesional que intentamos reconocer y hacer visibles las trayectorias de participación de los niños de la Escuela JBC de San Clemente, de modo tal que se constituyeron en protagonistas de dicho proceso. Para ello, nuestra estrategia de intervención se centró en la creación de un dispositivo a fin de reivindicar sus saberes y formas de vivir en comunidad además de apostar al fortalecimiento de sus lazos comunales.

3.1 Parque Nacional Quebrada del Condorito, una política de conservación natural y de preservación de la soberanía nacional

El Parque Nacional Quebrada del Condorito, forma parte del gran entramado que es la APN, a su vez que hace parte de nuestro escenario de intervención.

Esta es una de las instituciones principales que tiene el Estado argentino con la facultad de ejecutar acciones para la conservación de espacios naturales y de sus servicios ecosistémicos. Noción que responde directamente a las lógicas establecidas por el modelo de desarrollo, dado que se propone proteger a la naturaleza desde una visión totalmente antropocéntrica, en virtud a las utilidades que esta le puede brindar a los seres humanos. Como expusimos en el primer capítulo, esto refiere a un posicionamiento colonial heredado que, aún hoy, continúa reproduciendo la mirada dicotómica que se tiene de la naturaleza como algo ajeno a nosotros.

Asimismo, dicha institución se encuentra alineada a lo planteado por el desarrollo

sostenible, que desde lo discursivo le pondría un freno al extractivismo, pero no problematizaría el trasfondo de impulsar un modelo que continúa reproduciendo las lógicas del desarrollo. No obstante APN, al conectarse con instituciones como la Universidad Nacional de Córdoba (lo que habilitó nuestra práctica académica) da la posibilidad de una apertura hacia miradas otras. Por lo que desde esta tesina de grado, creemos que si se integran las propuestas del *buen vivir* como alternativa al desarrollo sostenible, se podría irrumpir sobre las estructuras (colonizantes) instauradas institucionalmente. Las cuales influyen en las subjetividades y prácticas de los profesionales.

Esta estructura colonial se encuentra históricamente atravesada por las Ciencias Naturales positivas y hegemónicas desde sus orígenes. En contraparte, las Ciencias Sociales en APN fueron incorporadas en el año 2003 a raíz de un conflicto territorial con comunidades Huarpes que reclamaban el acceso y el uso de territorios ancestrales. Parques Nacionales como regente actual de esas tierras y en un ejercicio de soberanía les limitó el acceso, provocando una situación atípica para APN. En este marco, pudimos situar que se incorpora la necesidad de un abordaje social que requería de disciplinas afines que pudieran dar respuesta al conflicto latente. Debido a la demanda explícita de aquellos que resistían a los avances de parques sobre su territorio, se logró un espacio de mediación y negociación ante el avance y usos de dicha institución sobre sus territorios ancestrales. De este modo, se convirtieron en actores protagónicos de la resistencia y de su lucha individual, que motivados por un interés en común se constituyen en identidad colectiva, reivindicándose y posicionándose como sujetos de derecho.

Es aquí donde consideramos que los trabajaderes sociales comienzan a tener un acentuado protagonismo, dado que son uno de los profesionales encargados de abordar los conflictos sociales intervencionales. Esto analizado desde una perspectiva decolonial, podríamos decir que se continuó tomando a los trabajaderes sociales como agentes de control y normalizadores de situaciones sociales conflictivas. Ya que remite a las características de la profesión en el desarrollismo. Asimismo, consideramos que esto se reflejó siguiendo antiguos planes de gestión, en las prácticas interventivas llevadas adelante, donde a las disciplinas de lo social se las destinaba a formar en la temática educación ambiental a aquellas comunidades afectadas o vinculadas de algún modo con los parques.

Sin embargo, como el contexto cambió también lo hicieron las injerencias de la

profesión dentro de parques. Hoy en día participan incluso en la formulación de los planes de gestión así como en los programas que son confeccionados para llevar adelante con las comunidades involucradas.

Las intervenciones con tinte educativo antes mencionadas, se encontraban plasmadas e institucionalizadas en el primer programa Comunidades y Pobladores, mediante el cual, la institución intentaba establecer una vía directa con los pobladores, para interiorizarse y trabajar sobre diversas problemáticas que surgen de la relación con sus parques. El programa continúa vigente, sin embargo ha sufrido modificaciones en pos de incluir la mirada de los sujetos que habitan la comunidad. Es entonces, que pudimos identificar que si bien la línea de trabajo deviene del conservacionismo, las prácticas institucionales desde PNQC buscan proyectar y potenciar los saberes locales de las poblaciones, trabajando desde la cooperación y reciprocidad con las infancias y madres que asisten a la escuela J.B. Cabral. Empero, podemos reconocer por medio de entrevistas realizadas, que aún hay cierta tensión entre la población masculina que vive en dicho territorio. Por lo que, se advierte por parte de los profesionales allí insertes la necesidad de proporcionar espacios de debates y de participación política en torno a aquellas disputas que se presenten.

Las intervenciones profesionales dependen del plan de gestión particular de cada parque y es desde este instrumento de planificación, que vamos a encontrar las directrices que orientan la gestión del área protegida (en nuestro caso del PNQC); así como los objetivos, estrategias y líneas de acción. Sin embargo, al analizarlo críticamente desde Rozas Pagaza (1998), el instrumento de planificación estratégica posibilita la toma de decisiones a partir de un diálogo en el que se tengan en cuenta a todos los actores involucrados. Por lo cual, podemos vislumbrar, que el plan de gestión tiene una mirada más bien universal y objetiva del contexto analizado. Ya que este deja por fuera el sentipensar de los sujetos que habitan en el territorio. Por ello, la injerencia que tienen los profesionales en su confección resulta esencial, a fin de seguir incorporando las voces y sentires de la comunidad para la construcción de conocimiento colectivo e integral del territorio a proteger. Algo por lo que los profesionales abogan continuamente.

Es por estos tipos de condicionamientos institucionales impuestos por APN, que la profesión debió conquistar su autonomía relativa, poniéndose en tensión con la heteronomía existente, que como expone Aquín, Custo y Torres (2012), ambas demarcan los límites y

posibilidades de la intervención profesional. Esto significó la posibilidad de reinterpretar y tomar para sí el poder de decisión sobre aquellas funciones que la institución le otorgó en sus inicios, quedando sintetizadas de la siguiente manera; “especialista en relaciones comunitarias, especialista en diagnósticos socioproductivos, especialista en fortalecimiento de la comunidad en torno a la conservación de recursos naturales” (Licenciado en Trabajo Social de la DRG APN, comunicación personal, 20 de mayo de 2020).

Por lo tanto, se puede observar que la reinterpretación de funciones devino en asumir un rol de mediador activo entre la institución y la comunidad. Además de alcanzar un papel protagónico en el diseño de programas, trabajo con la comunidad revalorizando y haciendo uso de sus recursos, como también, en la cogestión de relaciones interinstitucionales de manera interdisciplinaria. Entonces, podemos decir que si bien la profesión dentro de APN ha logrado conquistar espacios mediante el ejercicio de su autonomía relativa, sus funciones siguen enmarcadas dentro ciertos objetivos institucionales estipulados en el plan de gestión, los cuales se centran en fortalecer aspectos que son propios del desarrollo sostenible. Como ser, trabajar en pos de la conservación de los servicios ecosistémicos.

En síntesis, entendemos que dentro de esta institución se podría pensar un Trabajo Social en clave decolonial, ya que son evidentes los avances que la profesión pudo hacer en este campo de intervención relativamente nuevo. Comprendiendo que se torna en una condición de posibilidad para poder darle protagonismo a las voces, sentires y pensares de los sujetos del territorio, mediante alternativas y enfoques epistémicos otros que promuevan su emancipación y liberación.

3.2 Escuela plurigrado Juan Bautista Cabral: la educación rural como escenario de la experiencia

La escuela rural de nivel primario, Juan Bautista Cabral, entró en escena a raíz de la relación interinstitucional que estableció con el PNQC. Realizamos un breve análisis sobre dicha relación para situarnos en la descripción de la institución escolar como escenario de la intervención.

Como dijimos en el apartado anterior, la creación del PNQC significó una limitación para la reproducción de la vida cotidiana de los habitantes de la Comuna de San Clemente, al

imponerles formas diferentes de relacionarse con el territorio, deviniendo en una relación (que APN considera) conflictiva entre la comuna y el parque. En primer lugar, les habitantes se vieron perjudicados en su economía familiar, ya que la ganadería y el pastoreo fueron interrumpidos con la instalación del parque, sin tener en cuenta que estas prácticas ancestrales eran el sustento básico de la mayoría de la población. Por otra parte, se les restringió el acceso libre para el esparcimiento, el cual se vio reducido a días y horarios fijados por la administración del mismo. Vale aclarar, PNQC afectó todas las aristas que hacen a la vida cotidiana de los sujetos, colonizando de esta manera sobre sus prácticas, sentires y pensares. Es decir, el impacto de parques sobre los territorios influyó directamente en la autonomía de los nativos; invadiendo y ultrajando su sentido de pertenencia. Esto ocurre cuando en dicho proceso no se los convocó en el inicio como actores protagónicos creadores de alternativas otras, ya que no hubo ningún tipo de mediación, negociación o acuerdo de por medio en ese entonces. De esta manera, podemos decir que se reproducía la misma lógica colonial en las que se sustentan las instituciones modernas, las cuales ven en la diversidad, en un otro, el germen de lo heterogéneo y lo diferente.

El PNQC se creó en 1996 y el Programa de Comunidades y Pobladores (se creó en la década del 2000), fue implementado en la Comuna de San Clemente recién en el año 2014. Podemos decir, que hasta la implementación del mismo, la relación entre los habitantes de la localidad y el parque fue prácticamente nula. Es a través de los relatos de los profesionales de APN, que pudimos conocer la finalidad con la cual se implementó dicho programa, correspondiendo a la intención de acercarse a los pobladores para mejorar el vínculo con la institución. No obstante, a pesar del interés por trabajar con ellos y llevar adelante instancias concretas al respecto, se establecieron objetivos que principalmente responden a una lógica museológica. La cual deriva del enfoque preservacionista, que busca proteger y preservar el entorno sin tener en cuenta los intereses y el significado de las prácticas que la comunidad tiene con el territorio.

De esta manera, consideramos que APN establece un rol de educador frente a los pobladores, dado que desde la institución se promueve la conservación como acto central y cada acción que ejecute debe ir en esa dirección. Por lo que, al relacionarse con las comunidades, generalmente se establecería un vínculo asimétrico, al considerar que los sujetos no tienen ni los conocimientos, ni los capitales necesarios para cuidar su entorno. Así mismo, la llegada del PNQC obligó a esta población aledaña a abandonar paulatinamente sus

prácticas ancestrales (como la ganadería de subsistencia) y tener que adaptarse a nuevas formas de vida que respondan a los avances del capitalismo con el desarrollo turístico de la zona.

Frente a la relación conflictiva que parques tenía con los habitantes comunales de San Clemente, es que estableció un vínculo con la Escuela Juan Baustista Cabral para trabajar sobre dos frentes. Primeramente, mejorar el vínculo entre pobladores y el PNQC, en segundo lugar, formar en educación ambiental a los niños y familiares asistentes a dicho establecimiento. Entonces nos preguntamos ¿Por qué se considera a esta institución y no a otra? Porque parques al ser una institución moderna y la escuela como otra de la misma índole, sería la indicada para construir a su sujeto ideal, que cumpla con los parámetros que impone su mirada conservacionista.

Mirada que abarca, de acuerdo a Robbins (2012), la institucionalización de saberes y actos, a través de la cual APN instituye una relación entre la comuna y su territorio. Es mediante esta que se les impone un deber ser, demarcada por identidades y acciones permitidas o prohibidas. De esta manera, se reordena al territorio y a las relaciones sociales dadas allí, mediante acciones y representaciones políticas concretas. Por lo tanto, y siguiendo al mismo autor, podemos afirmar que los Parques Nacionales son expresiones de poder político, que implican una forma particular de control y dominación sobre un territorio.

En contraposición a la visión de Parques, la escuela al ubicarse en un contexto rural, excede su función educativa para constituirse como representante de lo social y lo público; dado que es un lugar de encuentro privilegiado y un ámbito en el cual se ejerce la política de Estado (Gattino y Lungo, 2014). Además se trata de una escuela de tipo plurigrado, donde convergen grupos de estudiantes de edades y grados de escolaridad heterogéneos, lo cual favorece el trabajo en equipo a fin de promover la comunicación entre los niños. Muchas veces este espacio suele ser el único donde pueden interactuar o expresarse, como dicen las autoras, en grupos ampliados ajenos al núcleo familiar.

Es mediante la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, que el Estado Nacional hace explícito que la educación rural debe adecuarse a “las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” (artículo 49). Pero en los hechos, esto no sucede de la forma esperada, dado que en el establecimiento en cuestión no se realizan todas las adecuaciones necesarias, generando una brecha entre las experiencias educativas rurales y

urbanas, y que con la pandemia no hicieron otra cosa más que profundizarse.

Estas diferencias entre lo rural y lo urbano se hacen evidentes primeramente con los días de clases dictados, que efectivamente son inferiores en zonas rurales por cuestiones climáticas. Así mismo, por las condiciones de los caminos o por las distancias, los niños y las docentes en varias ocasiones no pueden llegar hasta la escuela. La asistencia al establecimiento por parte de las agentes educativas también se ve afectada, debido a que cuentan con una sola empresa que ofrece servicio de transporte a dicho destino, cuya frecuencia es muy limitada y su importe significativo. Si bien, presentando los tickets se reintegra el dinero a través del programa Boleto Educativo; por los tiempos burocráticos que esto conlleva las docentes optan por viajar en el auto particular de una de ellas. Siendo que en la anterior gestión, la comuna había dispuesto de un automóvil para el traslado de los mismos, y que con el cambio de gobierno fue retirado sin ninguna explicación. Provocando limitaciones en el acceso a la educación de los niños que se quedan sin clases, cada vez que una docente no puede asistir por problemas de movilidad.

Del mismo modo, la brecha entre ambos contextos queda plasmada en la sobrecarga de tareas del personal docente, debido a que estaba constituido por: la directora de la institución que a su vez cumplía el rol docente de educación primaria. Una segunda docente encargada de todo este nivel. Y por último, una tercera dedicada a la jornada extendida (currículo de inglés y educación física), que además se hacía cargo del nivel inicial del Jardín de Infantes Presidente Yrigoyen, ubicado en el mismo edificio (Anexo-San Clemente). Sumado a esto, desde la institución se logró la creación de un nuevo cargo (en la asignatura de música) convirtiéndose en la primera escuela rural de la provincia de Córdoba en poseer dicha incorporación. Sin embargo, pese a contar con la debida resolución ministerial, al momento de redactar esta tesis aún no se destinaron los fondos necesarios para hacerla efectiva. Denotando así, el escaso presupuesto destinado para las escuelas rurales.

Con la llegada de la pandemia, las docentes se ven obligadas a tener que confeccionar actividades adaptadas al contexto de aislamiento, acrecentando aún más su sobrecarga de tareas. Debido a que los estudiantes contaban con una escasa (o casi nula) conectividad, ya que en la comuna no llegaban las líneas de internet, y el acceso mediante datos móviles solo era posible en algunos lugares. Por lo tanto, tuvieron que diseñar actividades que puedan ser enviadas por WhatsApp (con las limitaciones que eso conlleva) y organizarse de tal forma

para que todes puedan recibirla. No obstante, hubo estudiantes que no pudieron acceder a las mismas debido a diversas dificultades (no tener acceso a internet, residir aisledes de otros estudiantes que poseen conectividad, entre otras). Por lo que las docentes se vieron ante el desafío de tener que crear un cuadernillo impreso, a fin de que todes puedan acceder al material escolar, esta situación se podría haber evitado si hubiesen sido pertinentes los cuadernillos enviados por nación.

Esto no fue posible, dado que estaban diseñados de forma estandarizada, lo cual fue expuesto en una entrevista donde las docentes (2020) expresaron lo siguiente: “(...)recibimos los cuadernillos de nación pero los cuadernillos de nación son totalmente descontextualizados, osea algunas actividades sirven pero otras no (...)”. De esta manera, se evidenció la unificación de las experiencias rurales y urbanas como si se tratase de contextos similares, cuando las realidades que atraviesan les niñes son distintas en la ruralidad y más aún en medio de una pandemia.

Si tenemos en cuenta el desafío que implicó para las docentes tener que adaptarse a esta nueva realidad, con sus limitaciones y alcances, podemos agregar que tanto su predisposición para resolverlas y su esfuerzo puesto en asegurar el derecho a la educación frente a este contexto; nos permitió imaginar que allí puede ser posible implementar una pedagogía decolonial, y una decolonización de la pedagogía. Desde nuestra experiencia, identificamos que las mismas se involucran y promueven una experiencia situada, fomentando y recuperando la conexión de les estudiantes con su territorio y antepasados. Un claro ejemplo son las actividades que diseñaron para abordar el reconocimiento del monte nativo, como también, la articulación que generaron con otros actores para la confección de un diccionario elaborado por les niñes de flora y fauna autóctona, el cual recuperó las significaciones y representaciones de les mismos sobre su territorio.

Planteado esto, queremos reflexionar sobre el rol de las docentes en el ámbito de la educación rural, que tiene ciertas diferencias respecto a lo urbano. Por ejemplo, esto sucede en cuanto a la cantidad reducida de estudiantes que hay por curso, además de estar compuesto por edades múltiples (plurigrado). Esta particularidad posibilita que los vínculos que se entretejen entre las docentes y las familias sean más estrechos, generando que se involucren incluso por fuera del ámbito educativo, como ser las celebraciones locales que se realizan en la comuna a la cual las docentes asisten más allá de no residir en la localidad.

Por otro lado, el rol de la mujer en la docencia estuvo asociado, no solo a la enseñanza, si no también, a las tareas de cuidado de las infancias. Dicho rol, según Figueroa Suárez (2019), es fundamentado a partir de las concepciones hegemónicas predominantes de la época, que desde 1884 mediante la Ley de educación N° 1420, se instauraron como proyecto político al impulsar la conformación de un gran plantel femenino preparado para educar a los niños. Esto, debido a que se necesitaba de docentes que cumplan con una serie de cualidades que en la mujer encontraban el perfil más apropiado. Dichas cualidades, siguiendo a la misma autora, refiere a que las tareas educativas son una capacidad natural de las mujeres, constituyéndose en una extensión de sus capacidades maternas, en relación a las tareas de cuidado, atribuidas a una cuestión biológica identificada como instinto y el cual no cambia, es eterno e inmutable.

Retomando lo que hemos dicho anteriormente, como se trata de un colegio plurigrado, el mismo reúne dentro de una misma aula a todos los estudiantes, independientemente del grado al que correspondan. Esto permite que exista una configuración jerárquica etaria, dando cuenta cómo la colonialidad del poder se hace presente tanto entre estudiantes de distintas edades, como así también entre docentes y estudiantes. Colonialidad del poder que Quijano (2014), explica como aquellas relaciones de (poder) explotación/dominación/conflicto que se establecieron históricamente (y actualmente naturalizadas), entre clase, raza, género, y edad. Por lo tanto, para desjerarquizar dichas relaciones de poder, acordamos con lo que propone Walsh (2013) desde la pedagogía decolonizadora, quien retoma las ideas de Freire (2012; 2013) en cuanto a adoptar una pedagogía que cuestione y haga consciente esas opresiones sobre los saberes ancestrales y/o locales, para poder leer el mundo de manera crítica y emancipatoria, y así generar acciones que logren configurar una nueva humanidad desde la decolonización.

Así también, como hablamos de saberes locales, nos parece pertinente traer la categoría de saberes situados que proponen los feminismos decoloniales. Como plantea Freire (2012;2013) en Walsh (2013), nos posibilita cuestionar las matrices de pensamiento y producción de conocimiento hegemónicas, y así, visibilizar las desigualdades estructurales que atraviesan tanto los niños asistentes a la escuela como las docentes. Donna Haraway (1995) desde Sciortino (2012), complejiza esta categoría insistiendo que aprendemos a ver, en cuanto a un lugar y a un posicionamiento que es parcial. Dicha parcialidad permite que nuestras propuestas de saber racional puedan ser planteadas, entendidas y aportar soluciones,

de tal modo que se trata de una naturaleza corporizada. Por ello, situar la Escuela Juan Bautista Cabral como una institución rural en un territorio específico, permite entender que allí existen una multiplicidad de relaciones que son posibles por pertenecer a dicho lugar. Por lo que, para decolonizar la pedagogía, es pertinente tener en cuenta los saberes situados, promoviendo instancias que permitan tomar una posición desde lo local para entender y construir desde adentro hacia afuera, atravesando los saberes coloniales mediante grietas generadas por los cuestionamientos surgidos a partir de esta actitud.

Por otro lado, una pedagogía decolonial que tenga en cuenta el saber situado promoverá prácticas insurgentes en pos de resistir, (re)existir y (re)vivir (Walsh, 2017), dado que en el territorio donde se encuentra la escuela, hay una tensión cada vez más fuerte producto de los intereses desarrollistas centrados en expandir el turismo en la zona sumado al interés conservacionista de instituciones estatales como APN y su desarrollo sustentable. Esto da lugar a que se abra una brecha decolonial que por medio de estas prácticas insurgentes resulten en espacios donde se habilite el pensamiento crítico, la pertenencia e identidad colectiva de aquellos que habitan ese territorio.

Con todo lo expuesto en el apartado, podemos afirmar que es necesaria la problematización de las estructuras coloniales que atraviesan el ámbito educativo de este escenario de intervención, dado que somos sujetos producidos de una situación colonial (Restrepo y Rojas, 2010), la cual es estructurante. Por lo tanto, estas instituciones con sus prácticas y en particular la escuela, la entendemos como un espacio de colonización, que interviene sobre las experiencias de los estudiantes.

De tal modo, nos resulta primordial cambiar el foco de análisis y repensar a las experiencias como situadas y vitales, en virtud de que los recorridos académicos son trascendentales en la trayectoria vital de los niños y adultos. Por lo tanto, deberíamos avanzar hacia una pedagogía decolonial que recupere la historia de los sujetos y constituya identidades colectivas, como así también recupere sus memorias compartidas (en torno a su territorio) y sus subjetividades. Al mismo tiempo, sería fundamental decolonizar la pedagogía, reconfigurando el perfil docente y resignificando las tareas de los estudiantes, avanzando en el sentido de decolonizar la educación y educar para decolonizar.

Finalmente, basándonos en lo dicho sobre el escenario de intervención, creemos que esto es posible, y como consecuencia, se podrían reivindicar y visibilizar situaciones

silenciadas por lo hegemónico. Con esto queremos decir, que aquí existe un escenario de posibilidad para potenciar procesos pedagógicos liberadores en pos de una educación decolonial, mediante una reconfiguración educativa desde paradigmas epistemológicos otros. Esto requiere resignificar las características de las clases transmodernas²¹ desde el imperativo de Abya-Yala, entendiendo que el aprendizaje decolonial se refiere a decolonizar mente, pensamiento, lenguaje y vida (Ortiz Ocaña, 2018).

3.3 Reconstruyendo el diseño metodológico de intervención: desde una mirada decolonial

Para comenzar este apartado, es necesario dejar nuevamente explícito nuestro *objeto de intervención*, el cual, como ya mencionamos a finales del capítulo 2, se ubica en la intersección teórica y metodológica del campo problemático que nos compete, y lo formulamos como *las dificultades materiales y simbólicas para el acceso protagónico e inclusivo a espacios educativos, de les niñas de la escuela Juan Bautista Cabral de la comuna de San Clemente, reconociendo su territorio*.

Ahora bien, como ya hemos mencionado en párrafos anteriores, nuestra intervención situada se dio en el marco de la pandemia de COVID-19 y las disposiciones de ASPO y DISPO, provocando una reestructuración acorde al contexto en la cual la virtualidad se convirtió en la modalidad adoptada para poder llevarla adelante. Sin embargo, se lograron sostener los acuerdos colectivos entre las instituciones parte: APN, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, y la Escuela Juan Bautista Cabral. Dicho acuerdo nos permitió generar una apertura hacia la escucha y el reconocimiento de lo diverso/heterogéneo, como así también, servir de plataforma argumental de la viabilidad institucional, política y sociocultural de nuestra práctica de intervención pre profesional, que expresaremos como dimensiones en los siguientes párrafos.

En cuanto a la dimensión sociocultural, diseñamos una estrategia de intervención en conjunto con los actores involucrados. Fue esta conjunción multiactorial la que enriqueció dicho proceso de diseño, a través de las múltiples potencialidades descubiertas en este entramado social. Estas fueron por un lado, la institución educativa y su trabajo en pos de la

²¹ La transmodernidad es el proyecto utópico que, desde la mirada epistémica mestiza en América Latina, propone Enrique Dussel (1994) para trascender la versión eurocéntrica de la modernidad.

resignificación de valores culturales e históricos de la zona. Por otro lado, en APN hay antecedentes respecto a acciones realizadas en el territorio desde el año 2014.

De acuerdo a la dimensión institucional revalorizamos la predisposición del personal de APN y de la escuela para acompañar las actividades propuestas durante el proceso de intervención pre profesional, así como el rol de nuestro referente institucional que nos otorgó cierta autonomía en cuanto a lo propositivo. Manifestamos que pese a transitar este proceso en medio de la complejidad pandémica, la conectividad se consolidó como un derecho tanto para posibilitar y sostener la intervención como para garantizar el acceso a otros derechos, como ser el de la educación.

Con todo esto planteado, podemos decir que nuestro quehacer pre profesional fue producto de las relaciones entre APN, las docentes como mediadoras activas para acceder a les niñes y nosotres como equipo de tesistes. Es en este espacio de encuentro de saberes, posiciones, e intereses, desde donde pudimos delimitar una demanda y así, estructurar y sistematizar el proceso. Por lo tanto, construimos el objetivo general quedando plasmado de la siguiente manera: *Promover espacios educativos donde les niñes sean protagonistas desde el reconocimiento de las características de su territorio*. A partir de este, se desprenden los siguiente objetivos específicos:

- Reflexionar sobre el rol de les niñes en los espacios educativos.
- Reconocer las trayectorias de participación de les niñes como protagonistas de los espacios educativos.
- Generar instancias de fortalecimiento de sus posibilidades de autogestión, apoyando sus propias formas de producir y respetando sus valores culturales.
- Generar un instrumento didáctico y contextualizado, producido en conjunto con y para les niñes.

La intervención fue pensada de manera situada a través de dispositivos y herramientas virtuales con actividades dirigidas a les niñes de la escuela, las cuales fueron transmitidas por las docentes como tareas escolares, a fin de recuperar mediante sus discursos los sentipensares que tienen respecto a su espacio rural. Dado que la intervención social según Fernández Soto (2004) se concreta por medio de lógicas de interacción social, la autora analiza que “todo contexto histórico define condicionamientos y habilita alternativas, las

cuales implican una comprensión de la configuración social y una construcción y definición de sentidos de acción” (p.100).

Es decir, que teniendo en cuenta que nuestra intervención se dio en medio de un contexto particular (pandemia) que condicionó la misma, también permitió que se generen alternativas para llevarla a cabo, a pesar de los condicionantes externos. Así mismo, al tratarse de un sujeto colectivo en un entorno rural, también nos puso en la misma situación, encontrando en el pensamiento otro los habilitantes para definir los sentidos de acción.

Dicho esto y siguiendo a Carballada (2013), es que proponemos nuestra intervención social desde un pensar situado, que requiere la construcción de un nuevo diálogo entre los sujetos de intervención, el territorio y su cultura, en un intento de aproximarnos a su realidad sin prejuicios. Además debe ser desde un pensamiento otro, desde una perspectiva crítica que permita la deconstrucción de categorías coloniales.

Para poder llevar adelante una metodología adecuada al contexto de pandemia y orientada a recuperar las trayectorias, discursos y sentipensares de los niños; es que pensamos en realizar entrevistas virtuales con los profesionales institucionales (escuela y APN), dado que con los sujetos de intervención no pudimos establecer un canal directo de interacción. La misma fue mediada por las docentes y referentes de parques, ante la imperiosa necesidad de recuperar y poner en valor las voces de los niños, para poder comprender y diseñar una estrategia adecuada a nuestro objeto.

Guber (2001), expone que las técnicas más idóneas para recabar información son las “menos intrusivas en la cotidianidad” (p.20) de los sujetos, por lo que la entrevista en profundidad fue la técnica elegida y utilizada. La cual, mediada por la virtualidad y teniendo en cuenta las limitaciones que esta nos impuso, permitió que podamos conocer en mayor profundidad nuestro escenario de intervención como así también a los sujetos.

Con respecto a la entrevista, esta nos brindó la posibilidad de acceder y entender las miradas y representaciones que tienen los actores involucrados, con el propósito de conocer sus intereses y entablar un vínculo. En total realizamos siete (7) entrevistas en profundidad a lo largo del proceso de la práctica de intervención pre-profesional, vale aclarar, preservamos la identidad de los participantes. Las mismas se basaron en los tres procedimientos que describe Guber (2001): en primer lugar, mantuvimos una atención flotante hacia los

entrevistades, lo que implicó realizar una escucha dirigida, secundariamente, no favorecer de antemano particularidades del discurso y finalmente, impulsar la asociación libre de los sujetos. Esta última se refiere a que los mismos introducen sus prioridades en forma de temas de conversación, lo cual sucedió prácticamente en todas las entrevistas. Así mismo, se pudo ejercer la categorización diferida a través de la formulación de preguntas abiertas que guiaron el discurso hasta “reconstruir el marco interpretativo” (p.33) de los entrevistados.

La información recabada por medio de esta técnica fue plasmada en registros escritos y audiovisuales, puesto que en su mayoría fueron realizadas mediante la plataforma Google Meet, que nos proporcionó la opción de grabar la videollamada, quedando almacenadas en nuestros soportes digitales. Cabe aclarar que en cada encuentro se pidió la debida autorización a los participantes para poder grabarla. Estos registros nos sirvieron de insumo para describir y analizar lo que planificamos, como así también para reconstruir los discursos a fin de reflexionar sobre los efectos del modelo desarrollista colonial sobre las niñas y niños sujetos de nuestra intervención.

3.3.1 Inserción, diseño y análisis del proceso

En nuestra intervención distinguimos dos momentos: El primero destinado a aproximarnos al territorio y a los actores institucionales mediante el proceso de inserción e indagación. Y el segundo, se centró en la planificación y ejecución de un dispositivo creado colectivamente. Por consiguiente, adentramos en la reconstrucción de ambos momentos.

En el primer momento, nos valimos de reuniones virtuales para poder realizar las primeras aproximaciones al escenario de intervención. Luego, mediante entrevistas previamente pactadas con los agentes de APN y docentes, pudimos conocer en detalle lo que se esperaba de nuestra inserción, sus objetivos, sus demandas, sus intereses; así como la dinámica de trabajo de cada institución y entre ambas.

Nuestros primeros acercamientos como equipo se inscribieron en noviembre del 2019, momento en el cual tuvimos un encuentro personal con el referente institucional de APN que nos acompañó durante todo el trayecto académico interventivo. Allí se acordó que las primeras aproximaciones a la escuela plurigrado (espacio de prácticas pre profesional) se realizarían en conjunto con él. Así mismo, en este encuentro se planteó la demanda

institucional por parte de parques que consistió en fortalecer las relaciones entre este y la comuna de San Clemente.

En febrero del 2020, pudimos tener un segundo encuentro con nuestro referente (y el último que pudimos tener personalmente), el cual destinamos a realizarle la primera entrevista. A su vez, se nos compartió el itinerario de trabajo que el parque acordó con la escuela, el cual estaba inscrito en un proyecto de educación ambiental, por lo que las fechas eran acorde al calendario ambiental. Es por tal que se nos invitó a encuadrarnos en esta modalidad de trabajo, a fin de ir a la localidad siempre con ellos, dada la lejanía del territorio y el costo económico que conllevaba trasladarnos hasta allí. Finalmente, se acordó que la primera ida a San Clemente sería el 22 de marzo del 2020, el día mundial del agua.

Si analizamos esto, el itinerario establecido por APN respondía al discurso del desarrollo sostenible ponderando la agenda de este modelo y limitando nuestro accionar a una sola temática; la ambiental. No obstante, en la práctica se nos brindó cierta autonomía en cuanto a la planificación de actividades para abordar este encuadre en el territorio, siempre y cuando su demanda sea contemplada. Por lo que desde este equipo se nos presentó el desafío de diseñar una práctica interventiva que contenga ambas demandas, la suya y la que construimos.

Retomando la primera idea de poder acercarnos físicamente a San Clemente, es pertinente resaltar que nunca sucedió, debido a que el 20 de marzo del 2020 se decretó la cuarentena obligatoria en todo el territorio argentino, quedando trancos todos los acuerdos previamente pactados respecto al itinerario de trabajo. De esta forma nos vimos forzados a tener que adecuarnos a una situación que no estaba prevista.

El proceso de indagación e inserción quedó en estado latente hasta septiembre del 2020, dado que la pandemia nos atravesó colectivamente a todes por igual, forzándonos a tener que realizar una reestructuración en la mayoría de los ámbitos de la vida cotidiana. Por lo que durante esos meses, nos abocamos a la lectura y análisis de material teórico para adentrarnos en la temática ambiental desde un enfoque y posicionamiento decolonial, mientras esperábamos que se solucionara la continuidad de las prácticas de intervención pre profesional. Rescatamos que durante el proceso nunca perdimos el contacto con el referente institucional, pudiendo entablar reuniones de guía para continuar con las exigencias

académicas e idear en conjunto el modo más adecuado para reconectar con el territorio.

Entonces, como expusimos en el párrafo anterior, fue en septiembre que pudimos tener el primer acercamiento con las docentes. Dado los tiempos acotados que quedaban para finalizar el año académico, se avanzó casi directamente al segundo momento del proceso de intervención. Realizamos prácticamente en simultáneo, por un lado, el proceso de indagación a fin de tomar conocimiento sobre las problemáticas que atravesaron les niñes en el territorio y por el otro, planificamos las actividades que luego fueron ejecutadas por el equipo docente en ciclo lectivo 2021.

Es en este segundo momento, que comenzamos a planificar las actividades siguiendo tres campos de acción aportados por la perspectiva del feminismo comunitario; memoria (prácticas de la ancestralidad), espacio (la ruralidad) y tiempo (ruralidad en pandemia). Los cuales permitieron ponderar el protagonismo de les niñes en su proceso educativo a través de la oralidad, como recurso para recuperar sus sentipensares, y de las imágenes visuales, para evocar a su memoria de acuerdo a un tiempo y espacio determinado.

La intención de recuperar las memorias ancestrales mediante las voces de les niñes, tuvo como fin poner en valor lo propuesto desde el *buen vivir*, con sus ideas de reconocer de dónde venimos y proyectar hacia dónde vamos. Esto sumado al pensar situado, permitió dar un lugar alternativo de comprensión de su cotidianidad, de sus problemáticas y de las estrategias que construyen para elaborar respuestas colectivas. Por ello, la planificación de actividades fue pensada desde una perspectiva de derechos a fin de promover el ejercicio de los mismos, como el acceso a la educación y la participación activa en su proceso educativo.

Considerando la necesidad de participación como un elemento clave en el ejercicio de la ciudadanía de les sujetos, en particular a lo que hace a la ciudadanía social (Acevedo, 2011). Siendo el espacio de la escuela el sitio 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-social y contribuyen al desarrollo cognitivo, creativo y vivencial con el entorno. En suma contribuyen a consolidar una visión del mundo y de cómo habitarlo desde sus propios sentipensares.

Ante esto, retomamos lo expuesto por Hermida y Meschini (2017), en virtud de que

en nuestro país el enfoque de derechos es reinterpretado desde el Trabajo Social, trascendiendo los aspectos técnicos internacionales vinculados al desarrollo convirtiéndolos en una categoría política. Continuando con las autoras, es a través de los mismos que se busca reconstruir los lazos sociales con una presencia estatal activa, mediante políticas públicas de asistencia, reparación, promoción y garantización de derechos humanos, sociales y populares. Teniendo en cuenta lo que ellas exponen, reconocemos que recuperan las ideas del feminismo decolonial cuando cuestionan el enfoque internacional de derechos en pos del desarrollo, y que desde su mirada situada, pone en jaque la lógica colonial que tienen las instituciones modernas al ubicar a los sujetos en el lugar de subdesarrollados. Remitimos a un enfoque de derechos crítico, situado e interseccional.

Retomando la planificación de las actividades, estas las desarrollamos en conjunto con las docentes de la escuela, quienes además fueron las agentes que mediaron las necesidades y potencialidades de las niñas mediante las entrevistas que a ellas realizamos. Así, pudimos rescatar su mirada sobre las infancias, conocer experiencias educativas previas, sus trayectorias y tener una representación más precisa del territorio.

La cartilla fue el producto final de nuestra intervención pre profesional, la cual fue elaborada mediante información recabada durante el proceso de indagación que, se recolectó a través de instrumentos utilizados con el consenso entre todas las involucradas; como lo son reuniones con parques y las docentes. Está conformada por actividades que se pudieron desarrollar durante la intervención, como también, por aquellas que se desprenden de un proyecto que tenían las docentes y parques para llevar adelante durante el año 2020. Luego producto de la pandemia se vieron imposibilitadas, quedando así de insumo para el ciclo lectivo 2021.

Las preguntas que trabajamos con las niñas durante el proceso de intervención incluyeron tres preguntas disparadoras (que luego fueron parte del inicio de la cartilla):

- ¿Qué me gusta más, y qué me gusta menos del lugar donde vivo?
- ¿Qué le puedo contar sobre mi comuna a una niña que no vive ahí?
- ¿Qué es el ambiente?

Ahora bien, ¿cómo pudimos recuperar voces de sujetos con los cuales no tuvimos contacto alguno? Esto se logró porque dichas preguntas fueron contestadas por las niñas

mediante audios y dibujos en los que debían incluirse. Pudiendo de esta manera recuperar sus voces con un relato auténtico, sin ser permeados o filtrados por otras miradas que no sean las de ellos.

Entre los relatos podemos destacar los siguientes:

- “Me gustan sus árboles”.
- “Me gustan sus arroyos”.
- “Me gusta su río”.
- “Me gusta que puedo estar al aire libre”.

Pudimos ver que estos relatos corresponden a respuestas muy similares entre sí, lo cual permite entrever que quienes respondieron comparten una identidad colectiva como sujetos que habitan un mismo espacio. Así también, se logra reconocer las formas que tienen de vivenciar su territorio; cómo se relacionan con el entorno natural y los lugares de encuentro preferidos.

Analizando estas respuestas, entendimos que los sujetos se auto perciben como habitantes de un entorno del cual colectivamente se sienten parte, idea que va por fuera de aquel sentido de propiedad privada. Esto condice con el paradigma del *buen vivir* que entiende al territorio como base fundamental de su identidad y su trayecto de vida dado que afirma que a quien se lo despoja de la tierra y el territorio, se le arrebató parte de su identidad. En consecuencia con la conformación de subjetividades colectivas en torno a la identidad territorial, se abre la posibilidad a construir una voluntad decolonizadora y pluricultural en un contexto rural con herencia de prácticas ancestrales.

Finalmente, con esta información y habiéndonos dejado interpelar por los discursos, sentires y emociones de nuestras trayectorias de participación en ese espacio, es que plasmamos las actividades en una cartilla única que denominamos “Soy San Clemente”²², en representación al sentido de pertenencia de los niños con su territorio. Por ende, el objetivo de la misma fue visibilizar las representaciones y significaciones que tienen los niños sobre qué significa ser de San Clemente.

De tal modo que, a las preguntas antes mencionadas, se le anexaron actividades que

²² Anexo n° 1

servirían de insumo para trabajar durante el ciclo educativo 2021 y en el que se debían incluir los siguientes ejes en consonancia a los objetivos planteados:

- Reconocimiento de flora y fauna nativa.
- Historia de la construcción territorial.
- Problematización de los acontecimientos en la zona (incendios).
- Realización de una huerta haciendo hincapié en la importancia de la reforestación.
- Significaciones en relación a vivir aledaño a una zona protegida.

3.3.2 Hallazgos, tensiones e impactos

En este último apartado, a partir de la lectura y análisis del proceso de intervención pre profesional, reflexionamos sobre los hallazgos, tensiones e impactos que hacen a la particularidad del territorio y que pudimos identificar en el transcurso de esta experiencia.

Es pertinente remarcar la apertura de APN en cuanto a considerar los aportes que tienen las ciencias sociales en general y el Trabajo Social en particular, para llevar adelante acciones y prácticas en pos de mejorar su vinculación con los habitantes de los territorios, que se ven afectados de algún modo con los parques. Esta apertura, se presenta como una oportunidad para incluir miradas otras en los modos de trabajar las problemáticas socioambientales. Que incluso se puede observar en las capacitaciones²³ sobre pensamiento decolonial e intercultural que comenzó a brindar desde el año 2021 en sus espacios de formación docente.

En el transcurso de la intervención nos encontramos con situaciones que son reiterativas en la mayoría de los procesos institucionales o territoriales, debido al acto disruptivo que implica transitar en ellos. Por un lado, podemos mencionar la escasa confianza en el contexto de pandemia y la dificultad para lograr autonomía relativa en la vinculación

²³ Pensamiento decolonial: herramientas pedagógicas para la práctica docente. (Capacitación de cuatro jornadas dictada del 15 de julio al 5 de agosto del 2021); e Introducción a Interculturalidad en Áreas Protegidas: Experiencias y desafíos de gestión en América Latina y el Caribe (Capacitación de tres jornadas dictada del 4 al 11 de mayo 2021)

con las agentes educativas, provocando un retraso en la inserción territorial que redujo el tiempo de trabajo disponible para llevar adelante la práctica preprofesional. Sin embargo, consideramos que fueron situaciones derivadas del propio contexto y su virtualidad, lo cual nos empujó a reconfigurar varias aristas de nuestra reproducción de la vida cotidiana.

Por otro lado, desde nuestra práctica pre profesional, se buscó habilitar espacios de reflexión y problematización de conceptualizaciones arraigadas en los sentipensares, saberes y actuares, a fin de develar cómo estas se reproducen en lo cotidiano de las instituciones con las que trabajamos. Instituciones, que tienen posicionamientos e intereses propios, dando lugar a la aparición de resistencias debido a la incomodidad que genera nuestra intervención. Esto se hizo evidente al momento de insertarnos institucionalmente, al punto de poner en cuestión nuestra posición de agentes de intervención social. Empujándonos a tener que pensar diferentes estrategias de alianzas para poder concertar entrevistas y pautas de trabajo. Comprendiendo que tanto la práctica como la formación profesional se ubican en un lugar que incomoda, pero desde allí es de donde se moviliza a una reflexión y revisión constante (Peralta, 2020).

En cuanto al protagonismo de los niños de la escuela, fue a través del análisis de los relatos de las docentes, durante una de las entrevistas realizadas, que pudimos rescatar dos experiencias que consideramos de gran trascendencia para ellos. Dado que las identificamos como hechos puntuales donde fueron los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Una de estas experiencias fue la confección de un diccionario de flora y fauna nativa en el cual, con sus propias palabras las describieron, acompañándolas con imágenes representativas dibujadas por ellos. Es importante resaltar que dicha experiencia trascendió el ámbito local, debido a que pudo ser presentada en la ciudad de Buenos Aires contando con la asistencia de los estudiantes, familiares y docentes. Esto fue posible mediante la complementariedad del trabajo en equipo entre múltiples actores, identificando como otro hallazgo la potencialidad de las docentes de la escuela para trabajar en red en pos de los estudiantes.

La otra experiencia, se centró en una jornada de reconocimiento del monte nativo donde los niños se auto identificaron como “Los guardianes del monte”, frente a un contexto en el que los incendios forestales acechaban la zona. Lo identificamos como otro hallazgo, ante el significado que le otorgan al territorio y a cómo se autopercebe como parte de ese espacio. Así mismo, lo podemos analizar desde una mirada decolonial, dado que el *buen vivir*

expone que la sabiduría de las comunidades que habitan un territorio, radica en considerar vital para su existencia la conexión indisoluble que se tiene con la tierra y con los seres vivos.

En relación a la virtualidad como mediadora de nuestra práctica interventiva, nos imposibilitó que podamos poner el cuerpo, algo que es históricamente constitutivo de la profesión (Peralta, Pinotti, Bossio y Videla, 2016). Sin embargo, el contexto de pandemia, habilitó a que podamos tomar la distancia necesaria para delimitar nuestro objeto de intervención, así también implicó adaptarnos a nuevas situaciones potenciando la práctica desde otros lugares. Lo cual, tuvo como resultado un dispositivo²⁴ que logramos construir en conjunto a las docentes de la escuela, con el objetivo de habilitar una instancia educativa que tenga a los niños como protagonistas desde un enfoque pedagógico decolonial.

²⁴ Anexo 1

Reflexiones finales

Sentir-pensar-hacer desde el rol de estudiantes

Desde el rol de estudiantes y tras el proceso realizado, creemos que es una deuda que tenemos con Nuestra América el fundirnos en sus saberes otros; (re)valorizar y (re)significar su lucha, sus dolores y pérdidas ancestrales, como también su resistencia, conquista y reivindicación. Siendo para ello pertinente vigilar, cuestionar y reflexionar, desde un pensamiento crítico y situado, todo aquello aprehendido y por aprender.

Es por ello que a lo largo de nuestra tesis, dimos cuenta de nuestro posicionamiento teórico-epistemológico, metodológico y ético-político desde el cual intervenimos. Derivado de un largo proceso de tomas de decisiones que no estuvo libre de interrogantes; y dado el enfoque decolonial desde el que nos paramos, remitió a problematizarnos aquello naturalizado por la estructura colonial. Esto nos llevó a la construcción de nuestro campo problemático, poniéndonos frente a la necesidad de caracterizar nuestro tiempo histórico actual, que atravesado por la pandemia, continúa proponiendo una lógica desarrollista que lleva al límite las posibilidades de supervivencia.

Este poder colonial pone a su merced a Nuestra América, a través de sistemas de dominación que oprimen y niegan nuestra ancestralidad. Por ello, desde nuestra intervención nos posicionamos en pos de recuperar las memorias ancestrales, mediante las voces de los niños y poniendo en valor lo propuesto por el *buen vivir* y el feminismo comunitario respecto al pensar situado. Para habilitar de este modo, un lugar alternativo de comprensión de su cotidianidad, de sus problemáticas y de las estrategias que construyen para elaborar respuestas colectivas.

En esta misma línea, consideramos a la identidad colectiva y a la participación ciudadana como la base de todo proceso organizativo, porque es allí donde está la fortaleza de las comunidades. Desde aquí creemos que, dicha organización y sentido de pertenencia pueden favorecer a la resolución de conflictos o problemáticas comunales, como así también, potenciar proyectos colectivos. Dado que entendemos que en la cooperación, la solidaridad y la reciprocidad se encuentra el real progreso; y no en los discursos individualistas, de consumo, alienantes y emprendeduristas del que intenta convencernos el desarrollo.

Por otro lado, estas lógicas positivistas-coloniales no son ajenas a nuestra formación

profesional, estando convencidos de la necesaria revisión de nuestro plan de estudios. Ya que al trabajar desde una epistemología decolonial, nos llevó a problematizar los conocimientos adquiridos durante nuestra trayectoria como estudiantes. Denotamos una gran limitación en los modos de pensar y hacer nuestras prácticas preprofesionales; lo que dificulta a la recuperación de las memorias de los sujetos y los territorios para reconocer saberes, teorías y metodologías locales.

Desde nuestra experiencia proponemos una revisión desde el Sur, identificando que el *sentir-pensar-hacer* como estudiantes viabiliza la real aprehensión de los conocimientos. Tal es así que, potenciar estas acciones en conjunto al proceso de aprendizaje, posibilitaría hacerlas cuerpo. Es decir, la información receptada por las emociones, la razón y la corporalidad de la propia experiencia, habilitaría la producción de conocimientos más profundos. Porque estos nunca son acabados, dada la complejidad misma del sujeto que conoce y del sujeto por conocer.

De este modo, entendemos que el proceso de aprendizaje se enriquece en la complementariedad de saberes varios y no en el monopolio de la producción de conocimiento; porque este último encasilla, recorta y banaliza dicho proceso. Por ende, comprendemos que es necesario decolonizar todas las aristas que enmarcan nuestra cotidianidad, lo cual incluye también a nuestra formación profesional, que fue problematizada desde el inicio de esta tesina a partir de enclaves decoloniales.

Retomando lo que mencionamos anteriormente, fue a través del proceso de intervención que creemos pertinente fortalecer el rol del Trabajo Social dentro de parques; respecto a la importancia de recuperar las memorias ancestrales del territorio. Será entonces, desde un abordaje integral y horizontal en lo socio-ambiental, que la profesión podrá encontrar los aportes necesarios para nutrir su campo de intervención y aportar miradas otras a la institución.

En cuanto al análisis reflexivo sobre la educación como institución moderna, vislumbramos que el sistema de dominación adultocentrista-heteropatriarcal se impone como otro rasgo de la colonialidad. Generando obstáculos para habilitar espacios en que los niños sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje; además de intervenir en sus experiencias y silenciar sus voces. Sin embargo, destacamos el compromiso de las agentes educativas para trabajar en la recuperación de las prácticas y los saberes cotidianos de las

familias de les niñes que transitan la escuela, lo que habilita un escenario de transformación. Es por ello, que consideramos pertinente asumir la educación como un espacio de lucha colectiva, de resistencia y como una política de transformación y práctica social (Walsh, 2009). Para alejarnos de aquellas visiones nor-eurocéntricas, que refieren a los procesos de aprendizaje como instrumentos para el desarrollo.

Finalmente y desde nuestra experiencia, podemos decir que la educación y la conservación como políticas de Estado, no modifican ni resuelven los problemas de fondo provocados por el modelo de desarrollo y la colonialidad, sino más bien los perpetúan. Es así, que encontramos en el Trabajo Social decolonial una vía alternativa para el diseño y ejecución de políticas públicas contrahegemónicas en pos de resolver dichos problemas. Sin embargo, decolonizar la profesión se convierte en un desafío, al conocer las distintas formas de disciplinamientos que tiene la ciencia moderna sobre sí; y que nos condujo a legitimar algunos conocimientos sobre otros. Este es un camino difícil pero necesario para (re)pensar un Trabajo Social en pos de la emancipación y la liberación de los pueblos oprimidos de Nuestra América.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad, Volumen 52* (2), 299-330.
- Alayón, N. (2016). Recuperando historia: a 50 años de la reconceptualización. *Revista Debate Publico. Reflexión de Trabajo Social, Volumen 6* (12), 149-164.
- Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora revista internacional de ética y política, Volumen 7*, 119-137.
- Aquín, N. (1996). La relación sujeto-objeto en trabajo social una resignificación posible. En *La especificidad del trabajo social y la formación profesional*. Editorial Espacio. España.
- Aquín, N. Custo, E. Torres, E. (2012). El problema de la autonomía en el trabajo social. *Revista de trabajo Social, Volumen 8*, 304-320. <http://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/06/07-19.pdf>
- Aquín, N. Artazo, G. Lucero, Y. Miranda, A. Torres, E. y Veyrand, N. (2011). *Nosotros y los otros: encuentros y desencuentros en el campo del Trabajo Social*. Ponencia presentada en IV Encuentro Internacional de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Arancibia, I. Orquera, R. y Virasoro, S. (2020). Pensar lo impensado en el trabajo social: Argumentos epistemológicos desde la decolonialidad. *Ts territorios-revista de trabajo social*, (4), 125-145.
- Arias, A. (2012). *Pobreza y Modelos de Intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- Artazo, G. (2021). *Yo me voy a morir en una esquina: la industria del sexo desde una perspectiva feminista anticolonial y de caso*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]
- Artazo, G. Bard Wigdor, G. Torres, E. (4 - 6 de septiembre de 2019). *Descolonizar el conocimiento hegemónico desde la pluriversalidad de los feminismos comunitarios*. Tercer Congreso Nacional de Sociología AAS UNSJ - Pre-ALAS Perú: Reflexiones y oficios de una ciencia crítica, medio siglo de Sociología en Argentina, San Juan, Argentina.
- Artazo, G. y Scarpino, P. (2021). *Tramando alianzas, tejiendo redes: contribuciones para la consolidación de una investigación otra* [en prensa].

- Bard Wigdor, G. (2015). *Culturas políticas de mujeres de sectores populares cordobeses: Políticas desde lo cotidiano*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Bartra, A. (2008). Campesindios. Aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado. *Boletín De Antropología Americana*, Volumen 11, 5-24.
- Bretón Solo de Zaldívar, V. (2013). Etnicidad, desarrollo y Buen Vivir: reflexiones críticas en perspectiva histórica. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, (95), 71-95. <http://doi.org/10.18352/erlacs.9231>
- Cano Ramírez, C. (2016). La biopolítica y los dispositivos de control de la opinión pública en la era del ciberespacio. *Revista Estudios Politicos*, Volumen 48, 224-242.
- Castañeda Castellanos, L. y Lozano Gil, M. (2017). *Roles de género en la escuela bogotana: un escenario en constante transformación* [Proyecto de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Editorial Paidós. Buenos Aires - Barcelona - México.
- Castro Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Editorial Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.
- Donzelot, J. (2007) *La invención de lo social. Ensayo sobre el ocaso de las pasiones políticas*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina
- Duarte, C. (2012), Sociedades Adultocéntricas: sobre su orígenes y reproducción. *Revista Última década*, (36), 99-125.
- Dussel, E. (1994). *El Encubrimiento del Otro: Hacia el Origen del Mito de la Modernidad*. Plural Editores. La Paz, Bolivia.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo, Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Edición Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas, Venezuela.
- Fernández Soto, S. (2004). Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional. *Revista Escenarios*, Volumen 8 (4). Universidad Nacional de la Plata. La Plata, Argentina.
- Figuroa Suárez, F. (2019). Reflexiones en torno al rol de la mujer en la educación Argentina (1880-1955) Algunas aproximaciones. *Revista Breves Contribuciones del Instituto de Estudios Geográficos*, (30). Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucuman.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI. Madrid, España.

- _____. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI. México.
- _____. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI. México.
- Fredianelli, G. Bermúdez, S. Casanoves, C. Bertotto, N. Nin, C. Grasso, M. González, N. Rizzo, S. (2018). *El proceso de profesionalización del Trabajo Social en el desarrollismo*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Garrido Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Revista Educere, Volumen 11* (36), 73-80.
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. *Revista Andamios, volumen 10*.
- Gattino, S. Lungo, T. (2014). *Identifi-arte: educación rural y trabajo social con familias*. Editorial Brujas. Córdoba, Argentina.
- Gómez Hernández, E. (28, 29 y 30 de septiembre y 1 de octubre de 2015). *Trabajo Social Decolonial*. Conferencia presentada en el marco del XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, La formación profesional en Trabajo Social: Avances y tensiones en el contexto de América Latina y el Caribe. A 50 años del Movimiento de Reconceptualización, Mazatlan, México.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma. Buenos Aires, Argentina.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento, Volumen 462*, 1-20.
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). *El Buen Vivir más allá del desarrollo: qué hacer*. Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo - DESCO. Lima, Perú.
- Hermida, M. A. y Meschini, P. (2017). *Trabajo Social y decolonialidad*. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social. Indisciplina(s). Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata- EUDEM. Mar del Plata, Argentina.
- Juncosa, J. (1987). Abya-Yala: una editorial para los indios. *Revista Chasqui, Volumen 23*, 39-47.
- Leff, E. (2003). La Ecología Política en América Latina: un campo en construcción. En *Revista Sociedad y Estado*, (18). Brasil: Departamento de Sociología de la Universidad de Brasilia.
- Liebel, M. (2019). Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial. *Autoctonía: Revista de ciencias sociales e historia, Volumen 3*, 97- 110. <http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.134>

- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa, Volumen 9*, 73-101.
- Machado Aároz, H. (2010). *Ecología política de la minería en América Latina : aspectos socioeconómicos, legales y ambientales de la mega minería*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Medina Melgarejo, P. y Da Costa Maciel, L. (2016). *Infancia y de/colonialidad. Autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas*. Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México.
- Milesi, A. (2013). Naturaleza y Cultura: una dicotomía de límites difusos. *De prácticas y discursos, cuadernos de Ciencias Sociales, Volumen 2 (2)*, 1-15.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2021). *Servicios ecosistémicos y biodiversidad*.
<https://www.fao.org/ecosystem-services-biodiversity/es/>
- Ortiz Ocaña, A. Arias López, M. y Pedrozo Conedo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista Nuestra América, Volumen 6*, 195-222.
- Ossenbach Sauter, G. (2012). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación Estado y Educación, Volumen 1*. <https://doi.org/10.35362/rie101243>
- Palermo, Z. (Comp.). (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Editorial Del Signo. Buenos Aires, Argentina.
- Parra, G. (1999). *El objeto y el Trabajo Social. Algunas aproximaciones a la problemática del objeto en el Trabajo Social*. Desde el Fondo. Cuadernillo Temático. Rosario, Argentina.
- Peralta, M. (2020). Teoría crítica y trabajo social crítico. Interpelaciones a la intervención y a la formación profesional. *Revista digital de Trabajo Social: ConCiencia Social, Volumen 3 (6)*, 127- 141.
- Peralta, M. Pinotti, G. Bosio, M. y Videla, V. (2016). Reflexiones sobre la dimensión ético-política de las prácticas profesionales desde los aportes de Enrique Dussel. En *Movimientos sociales y práctica política*.
- Petrovskaia, N. (8 de julio de 2017). Límites y alcances de la ley 1420 de primaria obligatoria. *La izquierda Diario*.
<https://www.laizquierdadiario.com/Limites-y-alcances-de-la-ley-1420-de-primaria-obligatoria>

- Polo Blanco, J. y Piñeiro Aguilar, E. (2020). *El Buen Vivir como discurso contrahegemónico. Postdesarrollo, indigenismo y naturaleza desde la visión andina*.
<https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n1a205>
- Quijano, A. (2014a). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- _____. (2014b). Bien vivir: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad /descolonialidad del poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. Buenos Aires.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.
- Robbins, P. (2013). Ecología política: hacia un mejor entendimiento de los problemas socioterritoriales. *Economía, Sociedad y Territorio, Volumen 13* (42), 561-569.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/est/v13n42/v13n42a10.pdf>
- Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórica – metodológica de la intervención en trabajo social*. Espacio editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez Patiño, M. (2014). Una mirada decolonial de las políticas sociales y la diversidad cultural: replanteamientos para el Trabajo Social. *Revista Pensamiento Actual, Volumen 10* (14), 53-61.
- Sciortino, S. (2012). Antropología y feminismos en América Latina: hacia una práctica descolonial. En Fernández Ramírez, M (ed). *Teoría feminista y antropología: claves analíticas* (133-151). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Skupch, P. (2008). *Las relaciones anglo-argentinas en la postguerra: entre la convertibilidad y el bilateralismo*.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la educación*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Uriarte, J M. (2020). *Tecnocracia*. Caracteristicas.co. Recuperado el 06 de diciembre del 2021 de <https://www.caracteristicas.co/tecnocracia/>.
- Urouro, E. (20 de abril de 2021). ¿Qué es el terricidio?: crimen contra el que caminan las mujeres indígenas. *El resaltador*.
<https://elresaltador.com.ar/que-es-el-terricidio-crimen-contra-el-que-caminan-las-mujeres-indigenas/>

- Vásquez, J. (2013). *Crítica de la razón adultocéntrica. Apuntes iniciales desde América Latina*. Flacso Ecuador.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonialidad*. Reflexiones latinoamericanas. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador.
- _____. (2006). *Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. Editorial El signo. Buenos Aires, Argentina.
- _____. (2007). ¿Son Posibles Unas Ciencias Sociales/culturales Otras? Reflexiones En Torno a Las Epistemologías Decoloniales. *Nomadas* (26), 102–113. Universidad Central. Bogotá, Colombia.
- _____. (2012). *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. Visao Global, Joacaba.
- _____. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala. Quito, Abya-Yala/Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- _____. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, (1), 17-31.
- _____. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. Quito, Ecuador.

Anexo

1. Cartilla de actividades “Soy San Clemente”



facultad de ciencias sociales

UNC Universidad Nacional de Córdoba

“SOY SAN CLEMENTE”

CUADERNILLO DE ACTIVIDADES



facultad de ciencias sociales

UNC Universidad Nacional de Córdoba

ACTIVIDAD 01

ELIGE UNA DE LAS DOS PREGUNTAS Y ELABORA UN CUENTO EN FAMILIA RESPONDIENDO:

1. ¿QUÉ SIGNIFICA VIVIR CONTIGUO A UN PARQUE NACIONAL ?
2. ¿QUÉ LE PUEDEN CONTAR A LOS NIÑOS QUE NO HABITAN EN UNA ZONA RURAL ?

LUEGO RESPONDE LA PREGUNTA RESTANTE CON UN DIBUJO:





facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



ACTIVIDAD 02

LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SE PUEDEN RESPONDER A TRAVÉS DE UN AUDIO O UN DIBUJO, O SI QUIERES DE AMBAS FORMAS. EN EL CASO DEL DIBUJO SERÍA ESTUPENDO QUE TE INCLUYAS.



1. ¿ QUÉ ME GUSTA MÁS, Y QUÉ ME GUSTA MENOS DEL LUGAR DONDE VIVO ?
2. ¿ QUÉ LE PUEDO CONTAR SOBRE MI COMUNA A UN NIÑE QUE NO VIVE AHÍ ?
3. ¿ QUÉ ES EL AMBIENTE ?

01



facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



02

03





facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



ACTIVIDAD 03

SELECCIONA CON AYUDA DE TU FAMILIA AQUELLOS QUE SON PARTE DEL PAISAJE DE SAN CLEMENTE



ESPINILLO
(VACHELLIA CAVEN)

PIGULLIN
(CONDALIA MICROPYLLA)

ALGARROBO BLANCO
(PROSOPIS ALBA)



TALA
(CELTIS EHREBERGIANA)

CHAÑAR
(GEOFFREA DECORTICANS)

ORCO QUEBRACHO
(SCHINOPSIS MARGINATA)



facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



ACTIVIDAD 04

EN LA NIÑEZ DE LAS Y LOS ABUELOS:

1. ¿HABIA MAS O MENOS ESPINILLOS, ALGARROBOS, MOLLES, ETC?
2. ¿PARA QUE LO USABAN?
3. ¿TENIAN HUERTA?
4. ¿QUE SEMBRABAN?
5. ¿HACIAN CULTIVOS CON FLORA AUTOCTONA?



01 -

02 -

03 -

04 -

05 -





facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



ACTIVIDAD 05 HUERTA



facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



PREPARACIÓN DE ABONO ORGÁNICO

POR MEDIO DE LA UTILIZACIÓN DE TODOS AQUELLOS DESECHOS ORGÁNICOS, PRODUCTO DE LA EXPLOTACIÓN HORTÍCOLA TOMAMOS CONCIENCIA DEL RECICLAJO DE RESIDUOS, Y LA PRODUCCIÓN DE COMPUESTOS ORGÁNICOS.





facultad de ciencias sociales



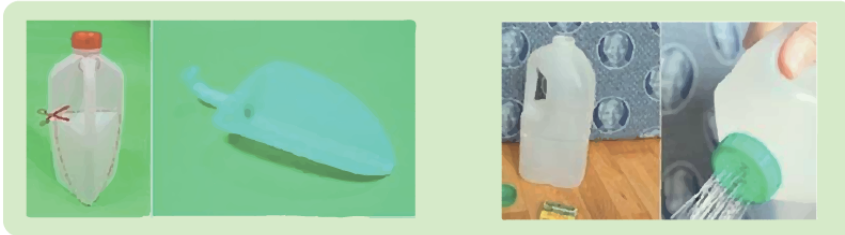
Universidad Nacional de Córdoba



CONFECCIÓN DE PALITAS Y REGADERAS CON MATERIAES RECICLADOS



CON BIDONES PLÁSTICOS DE PRODUCTOS DE LIMPIEZA COMO LAVANDINA U OTROS SIMILARES.



facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



PROTECCIÓN DE LA SIEMBRA



ESPANTAPÁJARO RECICLADO

LAS BOTELLAS CORTADAS Y COLOCADAS EN VARILLAS A UN METRO DEL SUELO, SE MUEVEN Y SUENAN CON EL VIENTO.

SON MUY ÚTILES PARA ASUSTAR A LOS PÁJAROS QUE SUELEN COMER PARTE DE LOS SEMBRIOS.





facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



CALENDARIO DE SIEMBRA

PRIMAVERA - VERANO

ACELGA
ALBAHACA
LECHUGA
MAÍZ
PEREJIL
PIMIENTO
CHAUCHA
RABANITO
TOMATE
ZANAHORIA
ZAPALLO
ORÉGANO



OTOÑO - INVIERNO

ACELGA
ARVEJA
LECHUGA
CEBOLLA
ESCAROLA
ESPINACA
HABA
PEREJIL
PUERRO
RABANITO
REMOLACHA
ZANAHORIA



facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



RECONOCIMIENTO DEL LUGAR Y PREPARACION DEL SUELO



OBSERVAR EL LUGAR DONDE REALIZAREMOS LA HUERTA



LIMPIEZA DE TERRENO Y DESMALEZAMIENTO



SE EXTRAE LA VEGETACIÓN EXISTENTE Y SE REMUEVE EL SUELO, DELIMITANDO LOS ESPACIOS DESTINADOS AL CULTIVO CON ESTACAS, HILOS Y LAZOS CON CINTAS DE COLORES



OBSERVAR LA VIDA EN EL SUELO: EXISTENCIA DE INSECTOS, LOMBRICES





facultad de ciencias sociales

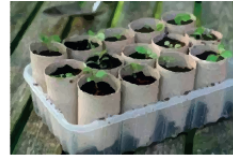


Universidad Nacional de Córdoba



PREPARACIÓN DE ALMÁCIGOS

SE PUEDEN UTILIZAR DISTINTOS RECIPIENTES COMO CUBETAS EN DESUSO, ENVASES DE YOGUR, HUEVERAS, TUBOS DE PAPEL HIGIÉNICO. COLOCARLE TIERRA NEGRA, DEBE SER LO MÁS FINA POSIBLE Y ESTAR SUELTA. EN CADA COMPARTIMENTO SEMBRAR SEMILLAS DE DIFERENTES HORTALIZAS (LECHUGA, TOMATE, PEREJIL) O DE PLANTAS AROMÁTICAS COMO EL TOMILLO, ALBAHACA Y ORÉGANO. A UNA PROFUNDIDAD DE TRES VECES EL TAMAÑO DE LA SEMILLA. A CONTINUACIÓN SE CUBREN LAS SEMILLAS CON LA TIERRA Y SE RIEGA SUAVEMENTE. AGREGAR CARTELITOS CON EL NOMBRE DE LAS MISMAS Y PLASTIFICARLOS. CUANDO LAS PLANTAS ALCANCEN DE 8 A 10 CENTÍMETROS SE PODRÁN TRASPLANTAR A OTRO RECIPIENTE MÁS GRANDE (PUEDEN SER CAJONES DE FRUTA, CUBIERTAS DE AUTO) O AL SUELO SI SE CUENTA CON ESPACIO SUFICIENTE PARA TENER UNA HUERTA.



facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



SIEMBRA Y PLANTACIÓN



SE TRANSPLANTARÁN LOS ALMÁCIGOS REALIZADOS PREVIAMENTE. EN CADA SURCO SE COLOCARÁ UN CARTEL QUE INDICARÁ QUÉ ES LO QUE SE SEMBRÓ.





CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL CULTIVO



LUEGO DE LA PREPARACIÓN DEL SUELO Y LA SIEMBRA, COMIENZAN LAS ACTIVIDADES DE RIEGO CON LAS REGADERAS CONSTRUIDAS CON MATERIAL RECICLADO. SE ACOMPAÑA EL PROCESO CON FERTILIZANTES, ABONO Y LA MANUTENCIÓN DE LA TIERRA, ELIMINANDO MALEZAS. SE REALIZARÁ UN REGISTRO DE RIEGO A TRAVÉS DEL SIGUIENTE CALENDARIO.



CALENDARIO DE RIEGO						
LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
X	X	X				



CALENDARIO DE RIEGO

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO





facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



COSECHA Y ELABORACIÓN DE PRODUCTOS



CUANDO SE OBTENGAN LAS PRIMERAS COSECHAS, SE PODRÁ REALIZAR UNA RICA ENSALADA O SOPA DE VERDURAS.
¡¡ Y MUCHAS COSAS MAS !!

TE INVITAMOS A PREPARAR TU PROPIA RECETA CON LOS ELEMENTOS QUE TENES EN TU HUERTA



facultad de ciencias sociales

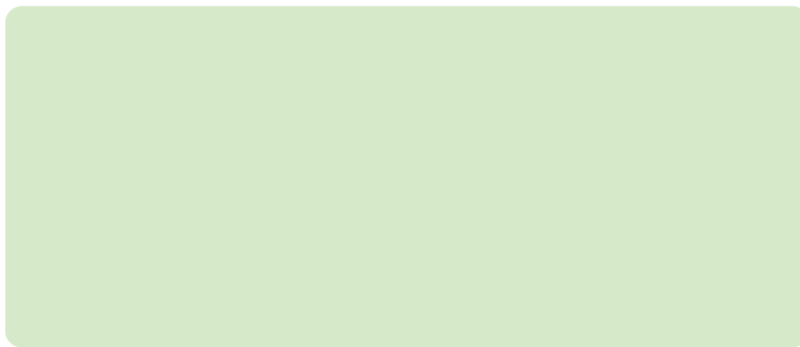


Universidad Nacional de Córdoba



PREPARA TU PROPIA RECETA

CON AYUDA DE TU FAMILIA.





facultad de ciencias sociales



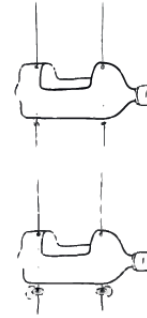
Universidad Nacional de Córdoba



HUERTA VERTICAL



COMO OTRA OPCION, SE PUEDE REALIZAR UNA HUERTA VERTICAL SEMBRANDO EN BOTELLAS DE PLÁSTICO, CORTADAS Y DECORADAS POR LOS NIÑOS.



facultad de ciencias sociales



Universidad Nacional de Córdoba



VIDEOS EDUCATIVOS SOBRE LA HUERTA



CON EL CELULAR PODES ESCANEAR LOS CÓDIGOS QR Y VISUALIZAR LOS VIDEOS EDUCATIVOS.

LA HUERTA - NIVEL INICIAL



TRABAJANDO EN LA HUERTA - PAKAPAKA



HUERTO URBANO CON AUTO-RIEGO CASERO



ORIENTACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN Y MANTENIMIENTO DEL HUERTO



MINIMALITOS. LA HUERTA - PAKAPAKA



HUERTA ORGÁNICA PARA CHICOS





Universidad Nacional de Córdoba



ME GUSTA DE SAN CLEMENTE



"SUS ARBOLES"

"ES TRANQUILO"

"SUS ARROYOS"

"LOS ANIMALES"

"ESTAR AL AIRE LIBRE"

"SE PUEDE DISFRUTAR"

"SU RIO"

RELATOS DE ESTUDIANTES DE NIVEL INICIAL DEL JARDIN DE INFANTES PTE YRIGOYEN ANEXO SAN CLEMENTE Y DE LA PRIMARIA DE LA ESCUELA JUAN CABRAL DE SAN CLEMENTE



Universidad Nacional de Córdoba



CUADERNILLO DE ACTIVIDADES PRODUCIDO EN COLABORACIÓN ENTRE ESTUDIANTES DE 5TO AÑO DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES (FCS) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (UNC), LA DIRECCIÓN REGIONAL CENTRO (DRC) DE LA ADMINISTRACIÓN DE PARQUES NACIONALES (APN), LA ESCUELA JUAN BAUTISTA CABRAL DE SAN CLEMENTE Y EL JARDÍN DE INFANTES PRESIDENTE YRIGOYEN ANEXO DE SAN CLEMENTE

EQUIPO DE TRABAJO:

UNC:

PAULA CURTINO BONO - JUAN MANUEL CASTRO - LEONELA IVONNE VELASQUEZ FUNES

APN - DRC:

LIC. GUSTAVO F. PEYROTI - MGTER. PILAR GARCIA CONDE - GABRIELA VILTE

ESCUELA JUAN BAUTISTA CABRAL:

SILVIA MARIELA LOPEZ - DIRECTORA PU ESCUELA JUAN BAUTISTA CABRAL SAN CLEMENTE NIVEL PRIMARIO

JARDIN PTE. YRIGOYEN ANEXO SAN CLEMENTE:

CAROLINA ANDREA CATANIA - DOCENTE SALA JARDIN

- DICIEMBRE DEL 2020, CORDOBA ARGENTINA -



ESTÁ EN NOSOTRES