Luis Alberto Fernández*

Educación, ambiente y territorios

RESUMEN

La intención de este artículo es dar cuenta de una experiencia acerca de la relación entre el enfoque de la educación ambiental integral y sus modos de abordarlo desde la educación formal.

En ese sentido, interesó presentar algunas experiencias previas desde la educación no formal llevadas adelante en las zonas de sacrificio, es decir, en los territorios donde el extractivismo desarrolla sus peores facetas y con mayor crudeza la crisis civilizatoria.

Este trabajo pone en evidencia estas experiencias para recuperarlas e intenta dar muestras de la posibilidad de desarrollar desde la educación formal, prácticas de enseñanza semejantes, desde un proyecto institucional posible, proponiendo prácticas de enseñanza transversales y articuladas desde un enfoque ético, político y decolonial, y desarrollarlos en los "lugares" locales, se reitera, en los mismos territorios de sacrificio, justamente donde la problematización toma sentido y significado al mismo tiempo, yuxtaponiendo problema/contenido curricular/ciudadanía/LEAI/ESI/interculturalidad.

Finalmente, interesa dar cuenta cómo la pandemia, si bien afectó a las instituciones educativas, en esta experiencia puntual de la escuela Carrasco y su proyecto institucional "ambientalizado", generó clima y lazos más

* Licenciado en Geografía (UNICEN). Especialista en Educación Ambiental (UNIPE). Docente en Educación Superior ISFD Nº 16 "Juana Manso" de Saladillo, Nº 76 de General Alvear y CePEAC Nº 2 de Saladillo. Miembro del equipo de Capacitación en Geografía: Región 24. Investigador externo del grupo GEPSE (UNLu). Ex director de la EES Nº 5 "Andrés Carrasco".

fuertes entre escuela y comunidad, dando cuenta de que otros modos de "buen vivir", de conocer y aprender, y comprender finalmente que otras formas de producir alimentos sanos, seguros y soberanos, es posible.

PALABRAS CLAVE
Militancia pedagógica ▪ ambiental ▪ pensamiento decolonial ▪ "ambientalización" del currículum ▪ pandemia/alimentos ▪ educación popular/formal ▪ sostenible o sustentable

ABSTRACT
The intention of this article is to give an account of an experience about the relationship between the comprehensive environmental education approach and its ways of approaching it from formal education.

In this sense, it was interesting to present some previous experiences, from non-formal education, carried out in the sacrifice zones, that is, in territories where extractivism develops its worst facets and the crisis of civilization with the greatest harshness.

This work highlights these experiences to recover them and tries to show the possibility of developing -from formal education- similar teaching practices from a possible institutional project, proposing cross-cutting and articulated teaching practices from a decolonial ethical-political approach, and develop them in the local "places"; it is reiterated: in the same territories of sacrifice, precisely where the problematization takes on meaning and significance at the same time, juxtaposing problem/curricular content/citizenship/LEAI[1]/ESI[2]/interculturality.

Finally, it is interesting to explain how the pandemic, although it affected educational institutions, in this specific experience of "the Carrasco school" and its "environmentalized" institutional project, generated climate and stronger ties between school and community, realizing that other ways of "good living", knowing, learning, and producing healthy, safe and sovereign food are also possible.

KEYWORDS
Environmental pedagogical militancy ▪ decolonial thought ▪ "environmentalization" of the curriculum ▪ pandemic ▪ food ▪ popular/formal education ▪ sustainable

1. Acrónimo para Ley de Educación Ambiental Integral (Comprehensive Environmental Education Law).
2. Acrónimo para Programa Nacional de Educación Sexual Integral (National Program for Comprehensive Sex Education).

INTRODUCCIÓN

En el mes de julio del año 2007, se publicó la Ley Nº 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Resulta clave y preciso detenerse en dos capítulos de dicha Ley:

> Capítulo XIII Educación intercultural, artículo 44. "La Educación Intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente. Son sus objetivos y funciones: Aportar propuestas curriculares para una perspectiva intercultural democrática impulsando relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, teniendo en vista la construcción de una sociedad inclusiva. [...] el respeto, el reconocimiento mutuo y la igualdad en un marco de aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de origen, religiosas, de sexos, géneros, generacionales, lingüísticas, físicas, entre otras para el completo cumplimiento de los objetivos de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior. [...] Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas".

> Capítulo XIV Educación ambiental, artículo 45. "La Educación Ambiental es la modalidad de todos los Niveles educativos responsable de aportar propuestas curriculares específicas que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas acerca y en el ambiente, entendido como la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos, socioeconómicos y culturales, es decir el conjunto de procesos e interrelaciones de la relación entre la sociedad y la naturaleza, los conflictos y problemas socioambientales, solo resolubles mediante enfoques complejos y métodos de análisis multidisciplinarios, privilegiando el carácter transversal que el conocimiento debe construir. Son sus objetivos y funciones: Aportar propuestas curriculares y extracurriculares para la incorporación de la perspectiva ambiental a partir de una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico, la aceptación de la complejidad del mundo, su incertidumbre y vulnerabilidad, y en la construcción de valores, actitudes y habilidades que permitan a todos los habitantes formar criterios propios, asumiendo responsabilidades y desempeñando un papel activo en la construcción de prácticas sustentables. [...] Proponer nuevas categorías que permitan analizar e interpretar la información y la incorporación de conceptos

estructurantes fundamentales que favorezcan una comprensión global de los problemas de la relación sociedad/naturaleza y su transposición a ámbitos cotidianos de la vida".

Ya pasaron 14 años...

PREVIO A ESTOS ARTÍCULOS... EN LOS TERRITORIOS SE ORGANIZABA LA RESISTENCIA

Desde la década de 1990, y durante ese tiempo de nuevas y posibles escrituras de leyes, se desarrollaban en diversos territorios la ausencia/presencia del Estado nacional ante la avanzada neoliberal, se realizaban asambleas y reclamos de militantes ambientalistas.

En ese sentido, comienza entre otras muchas formas de organización popular, desandando formas, varias de ellas (quizá sin saberlo, construyendo resistencias situadas y propias) desde el enfoque de la ecología política.

En todos y cada uno de esos espacios de resistencias locales, se involucraron docentes comprometidxs en trasladar a sus enseñanzas las problemáticas socioambientales locales que detonaban los "lugares", organizaciones socioambientales junto a universidades y los ISFD, comenzaron a desarrollar cátedras abiertas. Surgen entonces los movimientos de base territorial, asambleas de vecinxs autoconvocadxs.

Fueron en nuestro país, los movimientos campesinos (entre ellos MOCASE, MOCAFOR, MAN, APENOC, entre otros), sumados los movimientos autoconvocados "No a la mina" en la cordillera, o la Asamblea Ciudadana Ambiental "No a las papeleras" en el río Uruguay, quienes comienzan un recorrido de resistencia al modelo global extractivista.

Cada una de estas asambleas y movimientos desarrollaron su oposición al modelo de producción global depredador y contaminador, señalando la continuidad histórica de procesos de desterritorialización, deslocalización, conocidos como fragmentación de la dinámica territorial.

Será justamente esta fragmentación la que inició un proceso territorial de rupturas, de carácter demográfico, económico y ambiental, impactando en la agricultura familiar, entre agricultura y territorio, agricultura y ambiente, ambiente y bienes comunes, alimentación y salud, es decir, un entramado circular difícil de visualizar en toda su complejidad.

Ante esta configuración del paisaje, fueron precisamente estos diversos movimientos, quienes comenzaron a desarrollar una pedagogía de la resistencia[1] como

1 Consideramos una pedagogía de los oprimidos y oprimidas, como una pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones, que concibe a la esperanza como una necesidad ontológica, y que se reconstruye cotidianamente en la invención de los nuevos mundos posibles. Entendemos a la educación popular como acción cultural

práctica social propia, desarrollando prácticas de difusión del conflicto a través de asambleas, medios de comunicación, marchas, cortes. La praxis de resistencia territorial vinculada a la praxis de las propuestas pedagógicas de enseñanza.

Praxis de resistencia y propuesta. Es clave focalizar allí para intentar entender las prácticas "ambientalizadoras" en la enseñanza que, por entonces, elaboraron con distintos formatos (dosier, cuadernillos, cartografías de la resistencia, fanzines) estas organizaciones populares socioambientales de escala local.

Es decir, cada movimiento y cada asamblea comenzaron a producir y utilizar material pedagógico denunciando atropellos culturales y socioambientales, no solo en los encuentros o reuniones de las asambleas sino que, además, dichos materiales "ingresaron" a las aulas gracias al "militancia socioambiental docente" de muchos de lxs integrantes asamblearixs trabajadrxs de la educación.

Simultáneamente, se conformaron "redes" de asambleas. En ese sentido, la conciencia ambiental comienza un proceso de empoderamiento, en tanto eje de disputa de sentido, como (auto)proyecto de propuesta curricular "ambientalizada" en sus puestos de trabajo docente y los ámbitos educativos.

En cada uno de sus territorios, en cada una de sus escuelas, comenzó a circular este material de resistencia pedagógico ambiental y, al mismo tiempo, también circuló entre asambleas, generando intercambio de saberes, a través de las diferentes problemáticas focalizadas en los distintos lugares y escalas: Santiago del Estero, Córdoba, Esquel, Gualeguaychú o Saladillo (provincia de Buenos Aires).

RELACIÓN EDUCACIÓN INTERCULTURAL/AMBIENTAL Y PENSAMIENTO DECOLONIAL EN LOS TERRITORIOS

Parafraseando a Edgardo Gonzales Gaudiano, las prácticas políticas pedagógicas desde la educación comunitaria ingresan a la escuela convirtiéndola como actor social en las luchas contra el extractivismo. La crisis socioambiental desarrollada

por la libertad. Como una pedagogía del conflicto y no del orden, del diálogo de saberes y no del pensamiento único, de la pregunta y no de las respuestas repetidas, de lo grupal y colectivo frente a las prácticas y teorías pedagógicas que reproducen el individualismo y la competencia, de la democracia y no del autoritarismo. Es una pedagogía de la libertad, frente a las que refuerzan la alienación. Es una pedagogía que se rebela contra los saberes que sostienen y reproducen la dominación. Es una pedagogía que hace del acto de enseñar y aprender una de las tantas maneras de comprender y transformar el mundo. Es una pedagogía del placer, frente a las que escinden el deseo de la razón. Es una pedagogía de la sensibilidad, de la ternura, frente a las que enseñan la agresividad y la ley del más fuerte como camino para la integración en el capitalismo salvaje. Es una pedagogía que incorpora los sentimientos, las intuiciones, las vivencias, involucrando en el proceso de conocimiento al conjunto del cuerpo. Apela por ello, como parte del proceso de aprendizaje, al arte, al juego, al contacto directo con experiencias prácticas producidas en la vida social. Es una pedagogía que vincula la sistemática transformación de las relaciones sociales, la modificación de las relaciones de fuerzas producida en la praxis –concebida como práctica histórica y reflexión sobre la misma–, con la modificación simultánea de la vida cotidiana de los sujetos involucrados en ella (Korol, 2006).

a escala latinoamericana origina también en diferentes territorialidades indígenas la irrupción de la escuela comunitaria como nuevo actor social en la cartografía de las resistencias.[2]

Educación intercultural para conocer, apropiarse y comenzar a imaginar nuevos horizontes a través de las herramientas epistémicas que proporciona el pensamiento decolonial, entender nuestras raíces del pensamiento ancestral desarrolladas en nuestros territorios respecto a la cosmovisión latinoamericana, donde el Antropoceno no es el centro sino una pieza más del todo, provocando de esa forma una reconfiguración identitaria del ser y estar en esta tierra.

En ese sentido entonces, la educación ambiental popular comenzó anclar en este paradigma intercultural deconstruyendo la visión eurocéntrica.

EXPERIENCIA CONCRETA Y POSIBLE, LA ESCUELA "ANDRÉS CARRASCO" EN SALADILLO, PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Es importante entender que los modelos antes descriptos fueron posibles de desarrollar en el ámbito formal de la enseñanza, en una escuela pública de la ciudad de Saladillo enclavada en el centro de la provincia de Buenos Aires.

La escuela desarrollo su propuesta de proyecto institucional, anclando en un modelo organizacional que la propia normativa provincial de la Ley Nº 13.688, a través del Reglamento General de Instituciones Educativas, Régimen académico, y Centro de Estudiantes, le proporcionaron las herramientas necesarias para "surfear" en el distrito, con una propuesta "ambientalizadora" del currículum, a partir de un problema tan complejo y delicado de abordar en territorios del interior de la provincia de Buenos Aires, como son las fumigaciones con agrotóxicos.

La nota publicada por *Página/12* titula "Carrasco, un científico que hizo escuela" y expresa:

> La Escuela Secundaria 5 de Saladillo, en la provincia de Buenos Aires, fue bautizada con el nombre de Andrés Carrasco, en honor al científico que en 2009 denunció los efectos letales del herbicida glifosato y que le implicó una campaña de desprestigio por parte de empresas del agronegocio, medios de comunicación y del ministro de Ciencia, Lino Barañao. Carrasco, fallecido en 2014, cuestionó

2. La crisis socioambiental, intensificada por la inflexión extractivista en América Latina, ha originado en la región indígena del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, México, la irrupción de la escuela comunitaria como un nuevo actor social en la cartografía de las resistencias. Resultado de una investigación etnográfica, analizamos las tensiones permanentes entre la acción político-pedagógica de la institución escolar y las constricciones que a través del sistema educativo oficial le impone el estado, promotor de las iniciativas predatorias del capital transnacional. Tanto la pedagogía crítica como la ecología política proveen aquí un andamiaje teórico para redimensionar las prácticas educativas emancipatorias en contextos de disputa territorial donde está en riesgo la continuidad de la vida misma (Portilla y Gaudiano, 2017).

también a la ciencia hegemónica, al servicio del sector empresario y alejada de las necesidades del pueblo. El nombre fue elegido por votación de la comunidad educativa.[3]

La escuela está ubicada en el "borde" de la ciudad, casi como "frontera" al modelo de agroindustria que se desarrolla en gran parte del país y por cierto, también en la región latinoamericana. Este modelo de producción se basa en la aplicación de agrotóxicos, acompañado de "fertilizantes" para devolver (supuestamente) "nutrientes" a los suelos con minerales que el monocultivo extrae sistemáticamente dejando una huella ecológica irreparable en términos de sustentabilidad, sin dejar de lado otra de las externalidades, como el uso de agua, bien común "invisible" al "ojo" y al "precio" que los *commodities* globales lo convierten en "tangibles" a escaso o nulo "valor".

Lxs estudiantes de la escuela, muchxs de ellxs hijxs de trabajadorxs rurales, es decir que padecen los efectos de este "modelo" en tanto como trabajadorxs, también como "habitantes" de estos espacios productivos a escala global.

Es preciso entender que los pueblos y ciudades del interior de la provincia son "pueblos fumigados". Surgen varias evidencias en lugares donde a lxs trabajadrxs de la educación (maestrxs rurales) y niñxs se le realizaron análisis en orina y sangre con resultados alarmantes: Baradero,[4] Tandil,[5] en nuestra Región Educativa Nº 24, en Lobos,[6] y seguramente en otras tantas regiones donde aún no han realizado los estudios de contaminación en suelos y aguas (superficiales y subterráneas) son algunos de esos ejemplos.

Esta realidad comenzó a presentar a "la escuela Carrasco" como actor social contra el extractivismo y los modelos de políticas económicas neoextractivistas. Fueron tensiones permanentes entre la acción política pedagógica de la escuela y las políticas de Estado en materia de producción de alimentos, conductas ambientales, política económica, motorizadas por decisiones a escala global, y aceptadas a escala local para generar "trabajo" a partir de la red de servicios que el agronegocio propicia poniendo en tensión toda crítica a ese sistema.

En ese sentido "la escuela Carrasco" tuvo que construir argumentos sólidos para contrarrestar todo embate respecto de la postura de proponer otro modelo de desarrollo local, dando cuenta sobre la importancia de utilizar las zonas de amortiguamiento de fumigaciones para uso agroecológico, además de fomentar cooperativas de trabajo genuinos con trabajo local.

3. Aranda. (2018). https://www.pagina12.com.ar/149472-carrasco-un-cientifico-que-hizo-escuela
4. Lag. (2022). https://agenciatierraviva.com.ar/ninas-de-una-escuela-rural-de-baradero-con-glifosato-en-el-cuerpo-y-fumigaciones-sin-control/
5. Secretaría de Extensión. Facultad de Ciencias Exactas (UBA). (2020). https://extension.unicen.edu.ar/exactas-dialoga-encuentran-agroquimicos-biocidas-en-escuelas-de-tandil/
6. Magnani. (2021). https://www.clarin.com/sociedad/detectaron-agroquimicos-agua-lobos-ordenan-municipio-entregar-bidones-agua-potable_0_CX7hSfpbv.html

La escuela promovió a escala local las marchas de los barbijos, participó de los encuentros de pueblos fumigados en festivales internacionales de cine ambiental (FINCA) con gran reconocimiento y participación en el Cine Gaumont y Teatro San Martín en la Ciudad de Buenos Aires, donde presentó la problemática dando cuenta sobre la posibilidad de respuestas posibles a ese modelo extractivista y contaminador.

"La escuela Carrasco" convocó a encuentros con vecinxs y familias trabajadoras rurales, familias con huertas agroecológicas, generando intercambio de saberes junto a investigadorxs integrantes del CONICET como Alicia Massarini o Guillermo Folgueras, o intelectuales como Carlos Vicente, así como también charlas abiertas con periodistas y escritorxs, entre ellxs Darío Aranda, otorgándole un crédito muy importante para sostener su posicionamiento crítico frente al problema, intercambiando opiniones y poniendo en palabras todo aquello que sucedía en "el lugar".

"El análisis de las tensiones entre reproducción y resistencia que propone la pedagogía crítica de Giroux (1985), así como las teorías de la acción social y la identidad desde la perspectiva sociocultural, ayudan a mostrar la correlación de fuerzas que actúan en la escuela en contextos de crisis socioambiental".[7]

La perspectiva de "la escuela Carrasco" basada en una acción política pedagógica "militante" y ecológica, la posicionó con "autoridad" frente a la comunidad local y, sobre todo, esta temática/problemática emergente ingresó junto al currículum de todas las materias, a la escuela, logrando abordarse de manera integral y transversal.

ORIENTAR EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE "LA CARRASCO"

Fue entonces que desde la Escuela EES Nº 5 de Saladillo "Andrés Carrasco", a partir del año 2016, se desarrolló el Proyecto Institucional "Soberanía Alimentaria" y "Alimentación saludable".

El trabajo de estructura "hacia adentro" se vinculó a partir de organizar "aulas áreas", es decir, cada salón pasó a ser un área, lxs estudiantes y profesorxs comenzaron a trabajar en su salón (la educación secundaria trabaja con formato de horarios fragmentados, dispersos y de acuerdo al año de cursada).

En ese sentido se posibilitó que simultáneamente en el área de Naturales se encuentren en el mismo horario docentes de Ciencias Naturales (1º año), Biología (3º año) y Físico-Química (2º año). Para este ejemplo, tres docentes compartieron el salón del área de Ciencias, generando la experiencia pluriaño, todxs trabajando en el mismo proyecto, cada docente estableciendo que le aporta al proyecto desde cada período de enseñanza. Allí también apareció el enfoque de trayectoria, es

7. Portilla y Gaudiano (2017).

decir, aquellos conceptos que no quedaron suficientemente aprendidos se recuperaron y analizaron desde otra perspectiva, más práctica y concreta. Este formato se replicó en cada salón área.

EL CÓMO HACER POSIBLE LA ENSEÑANZA: TRABAJAR/ENSEÑAR EN EL FORMATO DE PROYECTOS

Los proyectos fueron la palanca que permitieron a lxs docentes transformar los aprendizajes de sus estudiantes en una actividad más motivadora, con sentido cooperativo –trabajar con otrxs– generando experiencias sumamente significativas.

Las propuestas de enseñanza se vincularon al Proyecto Institucional, los proyectos otorgaron motivación y sentido a los aprendizajes, integrando los conocimientos de todas las disciplinas donde lxs profesorxs se despojaron de pensar su currículum disciplinar y área específica, permitiendo "ambientalizar" la propuesta y enseñanza en acuerdo a conceptos imprescindibles e interdisciplinares, logrando que lxs estudiantxs construyan sus propios conocimientos.

PROYECTO INSTITUCIONAL Y SU VINCULACIÓN CON LOS TALLERES

La soberanía alimentaria y la alimentación saludable comenzaron a ser interpretadas, a partir de dar "respuestas" con argumentos sólidos, al problema de los agrotóxicos, otros modos de producir alimentos son posibles, la "Huerta Agroecológica" y el "Quiosco saludable" (para ciclo básico), otros modos de producir alimentos es posible, allí el "Taller de mermeladas y conservas". Estos talleres/propuestas fueron el trabajo *in situ* para pensar el "desarrollo productivo local".

PROYECTO INSTITUCIONAL AMBIENTALIZADO... PERO ¿CÓMO FUE ARTICULADO?

Respecto a los modos de organizar la enseñanza "ambientalizada", partiendo de la idea/enfoque del todo complejo, inspiró diferentes alternativas, se trabajó y ensenó organizando el formato pluriaño, ofreciendo respuestas al eje de superación del aislamiento relativo del trabajo docente.

Lxs docentes trabajaron articuladamente y se consideró la enseñanza en el marco de años agrupados, recuperando la potencialidad que ofrece a la tarea docente el proponer situaciones de aprendizaje para estudiantes de diferentes edades y años de escolaridad, en simultáneo y en un mismo espacio.

Se propusieron actividades de planificación docente centrada en identificar aspectos comunes "ambientalizados" entre los diferentes años de escolaridad

para reconocer algunos elementos que le permitan dar unidad a la propuesta de enseñanza y basar su tarea en esa unidad.

Respecto al modo de organizar los espacios, existieron cinco aulas temáticas. Lxs estudiantes rotaban de acuerdo al área que le correspondía con el horario docente: 1) Aula de experiencias y prácticas (laboratorio); 2) Aula de ciencias (ciencias naturales biología, físico-química, química, física); 3) Aula de comunicación y tecnología (lengua, inglés, nuevos lenguajes en informática, Nticx); 4) Aula de matemáticas y TIC; 5) Aula de arte (danza, teatro, música, plástica); 6) Aula de investigación y proyecto (historia, geografía, ciencias sociales, construcción de ciudadanía).

Los irrenunciables para trabajar en el aula de área y pluriaño fueron:

- Integrarse al trabajo de enseñanza a partir del PI propuesto desde la orientación "ambientalizada" de "La Carrasco".
- Mantener "viva" la carpeta de registro del aula.
- Pared pizarra interactiva.
- Evaluación interna/externa poniendo en conversación con otrxs las diferentes producciones.
- La carpeta registro del aula.

Respecto al registro sobre lo realizado, todo aquello que cada docente tenía disponible en la carpeta del aula era útil para dos tipos de situaciones: cada vez que individualmente pretendía reconstruir el proceso realizado y cuando se encontraba con sus colegas, situación que ofrecía una alternativa para hacer públicas sus decisiones y producciones. En ese sentido, entre todxs era posible volver a observar lo realizado, analizarlo, reflexionar sobre la tarea y proyectar acciones futuras.

Respecto a la evaluación, en tanto docentes y estudiantes:

- Autoevaluación.
- Evaluación conjunta y colectiva.
- Notas personales.
- Instancias de evaluación externa convocando a otrxs para poner en conversación lo realizado.

PANDEMIA, CRISIS CIVILIZATORIA... Y LA LEY

La crisis civilizatoria avanzó, los resultados de esa tremenda crisis se tradujeron en la pandemia que se desplegó por todo el planeta, con el conocido resultado de las escuelas cerradas.

A partir de allí, "La Carrasco" se organizó en pandemia, tal cual venía trabajando y proponiendo su Proyecto Institucional "Soberanía Alimentaria", siempre sosteniendo que otros modos de producir alimentos son posibles. A partir de allí la huerta agroecológica sirvió de andamiaje en todas las propuestas de enseñanza

desplegadas por la escuela, desde cada materia en particular, pero la soberanía alimentaria organizó el todo complejo, en general.

La huerta agroecológica sirvió y organizó al mismo tiempo, junto a las familias y lxs vecinxs, como punto de encuentro para la entrega de semillas, a través del "banco de semillas" logrado, sumado el intercambio de plantines.

Las redes digitales de la escuela (Facebook, YouTube e Instagram) pasaron a ser los medios de difusión de tres propuestas semanales, en tanto educativas como formadoras culturales para familias y comunidad, sobre la importancia de la producción agroecológica (articulando uno de estos programas semanales con el INTA Saladillo, grupo de mujeres huerteras, y el INTA Balcarce –Chacra integrada Barrow–).

Los programas se emitían en vivo, sumando a los familiares de estudiantes, emitiendo ellos también desde sus huertas, en sus domicilios.

Completaban el trío de propuestas semanal, un programa radial semanal y otro en vivo con docentes y estudiantes, dando muestras de los aprendizajes "ambientalizados" desde las distintas disciplinas, explicando lo aprendido. Daban cuenta acerca del cómo, la forma y el modo que convergían en la problemática abordada.

CONCLUYENDO Y CONCEPTUALIZANDO... ¿SOSTENIBLE O SUSTENTABLE?

Ambiente y educación, experiencias formal y comunitaria, posibilidad de fuerte articulación entre escuela y familia dentro de un proyecto institucional de enseñanza "ambientalizado", disputa y tensión entre educación ambiental (EA) y territorio controlado por el extractivismo.

Frente a este contexto local, la escuela quedó "autorizada" en el ámbito de la comunidad educativa, a debatir desde la LEAI, otorgándole un "marco" a propuestas que tensionan el "modelo" de biotecnología como única alternativa posible, frente al "hambre del mundo" y como única salida para consolidar un modelo económico de país.

La batalla cultural, a través de esta propuesta educativa institucional de la escuela "Andrés Carrasco", con fuerte raíz en el enfoque decolonial latinoamericano, fue una muestra, quizás entre otras muchas más, para quienes se orientan a pensar que otros modos de producir conocimiento es posible, otros modos de hacer ciencia también es posible, y otro modo de nombrar al Ministerio de Ambiente y Desarrollo "sostenible", también es posible, ¿no les parece?

BIBLIOGRAFÍA

Aranda, Darío. (19 de octubre de 2018). "Carrasco, un científico que hizo escuela". *Página12*. https://www.pagina12.com.ar/149472-carrasco-un-cientifico-que-hizo-escuela

Korol, Claudia. (2006). "Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones". http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101019091139/7Korol.pdf

Lag, Nahuel. (24 de junio de 2022). "Niñas de una escuela rural de Baradero con glifosato en el cuerpo y fumigaciones sin control". *Tierra Viva Agencia de Noticias*. https://agenciatierraviva.com.ar/ninas-de-una-escuela-rural-de-baradero-con-glifosato-en-el-cuerpo-y-fumigaciones-sin-control/

Ley Nº 13.688 Educación Provincial. (2007). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181

Magnani, Rocío. (1 de agosto de 2021). "Detectaron agroquímicos en el agua de Lobos y ordenan al municipio entregar bidones con agua potable". *Clarín Digital*. https://www.clarin.com/sociedad/detectaron-agroquimicos-agua-lobos-ordenan-municipio-entregar-bidones-agua-potable_0_CX7hSfpbv.html

Portilla, Edith Escalón y Gaudiano, Edgar González. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. *Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México, 8*(15), julio-diciembre.

Secretaría de Extensión. Facultad de Ciencias Exactas (UBA). (13 de junio de 2020). "Exactas Dialoga: encuentran agroquímicos biocidas en escuelas de Tandil". https://extension.unicen.edu.ar/exactas-dialoga-encuentran-agroquimicos-biocidas-en-escuelas-de-tandil/

Recepción: 06/7/2022
Aceptación: 15/8/2022