

AGROECOLOGÍA ESCOLAR: IDENTIDADES Y TRADICIONES EN LA CATALUNYA CONTEMPORÁNEA¹

Verrangia, Douglas
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

RESUMEN: En este trabajo se analizan relaciones entre cultura, educación y agroecología escolar, teniendo por referencia una investigación empírica realizada en Sant Cugat del Vallès, Barcelona. En un momento histórico marcado por identidades en conflicto y por crisis, migratorias y económicas, nuestra investigación, basada en observaciones de campo y entrevistas, evidencia dimensiones identitarias de educadores ambientales en constante reconstrucción. Son identidades configuradas en la vivencia cultural y en conexión con la tradición, tema importante en la agroecología escolar, cuyos sentidos son aquí descritos. La noción de tradición tiene implicaciones en las prácticas educativas desarrolladas, y revela el rol que las identidades tienen en una educación ambiental y para la sostenibilidad crítica.

PALABRAS CLAVE: Agroecología Escolar; Cultura; Educación; Identidades; Tradiciones.

OBJETIVOS: Este estudio busca revelar sentidos atribuidos por educadores ambientales vinculados a la Agroecología Escolar (AE) – en reflexión sobre sus identidades y experiencias – al concepto de tradición catalana y el papel que este asume en sus prácticas educativas.

INTRODUCCIÓN

Como ha señalado Oliveira en el año 2000, el interés en el tema de la identidad entre los estudiosos de las ciencias sociales crece de una manera muy intensa (Oliveira, 2000). Estableciendo un paralelismo entre el rol de la etnicidad en los Estados Unidos, Brasil y Europa, el autor se centró en la región de Cataluña e hizo hincapié en que el examen de la identidad catalana puede ampliar la comprensión de las relaciones entre identidades y sus respectivos contextos, debido a sus características específicas y a su papel en un panorama político muy complejo.

Estudios recientes sobre identidad discuten su rol, por ejemplo, en el fuerte crecimiento del ‘independentismo’, principalmente en la última década (Fainé, 2014). En este contexto, la “identidad catalán” es convertida en un discurso político, y plantea cuestiones acerca de su influencia en las prácticas sociales. Al mismo tiempo, se discuten intensamente la crisis socio-ambiental que amenaza el planeta, y que ha generado reacciones en los campos político, social y también educativo, como en la educación ambiental (Pelicioni, 1998; Leff, 2001; Reigota, 2007; entre otros) y sus variaciones, como la educación para la sostenibilidad (Agoglia et al, 2014; Lima, 2003; Jabobi, 2001; entre otros).

1. Esta investigación fue financiada por la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* - Grant#2015/18204-7 São Paulo Research Foundation (FAPESP).

En este estudio nos centramos en una práctica educativa relacionada con la educación ambiental y para la sostenibilidad, desarrollada a partir del concepto de *agroecología escolar* (AE) (Llerena, Espinet, 2014), que tiene la “*Agroecología como referente y la transposición didáctica como proceso de reconstrucción escolar*” (Llerena, 2015, p. 158).

MARCO TEÓRICO: IDENTIDADES, CULTURA Y TRADICIÓN

Con Clifford Geertz (1989) entendemos que la cultura se encuentra en la “*dinámica entre los sujetos y en los sujetos*” (p. 215). Por lo tanto, en este estudio procuramos conocer la dialéctica de cristalización de “*esquemas de significados*” que dan dirección y curso concreto a la vida social. Considerando el concepto semiótico de la cultura de este autor y la investigación como “*ciencia interpretativa en busca de significaciones*” (id. ibid., p. 20), tratamos aquí de revelar significados atribuidos por los participantes a sus propias identidades, especialmente en relación a las tradiciones catalanas.

Con Hall (1997, 2003) entendemos las identidades sociales como construidas dentro de la representación, a través de la cultura. Son sedimentaciones en el tiempo de las diferentes identificaciones o posiciones que adoptamos y buscamos vivir, como si vinieran desde adentro, pero que son causadas por un conjunto particular de circunstancias, sentimientos, historias y experiencias únicas y peculiarmente nuestras, como sujetos individuales (id. ibid.). Nuestras identidades son, en definitiva, culturalmente formadas.

Por último, de Homi Bhabha (2002) consideramos la existencia de identidades híbridas y la necesidad de pensar ‘más allá’ de las singularidades de “clase” o “género”, teniendo en cuenta las posiciones de los sujetos (raza, género, generación, ubicación geopolítica, orientación sexual). De él también comprendemos la necesidad de prestar atención a los espacios *entremedio* (*in between*), en los cuales estrategias de identidad son elaboradas y se inician nuevos signos y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento de la realidad.

En esa investigación, buscamos comprender el movimiento de las identidades de educadores ambientales catalanes, en prácticas de AE, y las relaciones establecidas entre sus acciones y las tradiciones catalanas. De esta forma, tenemos en cuenta los aportes de autores como Payne (2000), que plantea, en el marco de la educación ambiental, la ausencia de estudios que discutan directamente el rol de las identidades, así como los beneficios de conocer las “*consecuencias ambientales del desarrollo y procesos identitarios de estudiantes (y profesores)*” (p. 67).

Referencias de la educación ambiental (Leff, 2001; Reigota, 2007) y de la educación para la sostenibilidad (Jacobi, 2001; Lima, 2003) en Brasil, a partir de la discusión del concepto de *ciudadanía*, dan base para comprender la importancia de las identidades culturales, sus implicaciones en las problemáticas socioambientales contemporáneas y la necesidad de profundizar estudios en este contexto.

METODOLOGIA

Esta investigación está inspirada en la fenomenología de Merleau-Ponty, como descrita por Giorgi (1985) y Silva (1989), asemejándose a los trabajos etnográficos en educación. La recolección de datos se basó en la observación – y su registro en diario de campo – entre abril y octubre de 2016, durante la participación del investigador en actividades del cotidiano y en la búsqueda por sistematizar el contexto más general en el que se desarrolla la AE (europeo, español y catalán). Al mismo tiempo, las observaciones y los análisis más específicos se llevaron a cabo en la ciudad de Sant Cugat del Vallés, y en actividades coordinadas por el *Gresca* (*Grup de Recerca em Educació per la Sostenibilitat, Escola i Comunitat*, Universitat Autònoma de Barcelona).

También fueron realizadas entrevistas con educadores que trabajan en AE, entre junio y septiembre de 2016: dos maestras (una de escuela primaria y una de secundaria), dos educadores ambientales (uno de la ciudad de Sant Cugat y una de Barcelona) y dos investigadores (uno de máster y otro de doctorado). Estos educadores trabajan con mayor supervisión directa (como en el caso de los investigadores) o menor (como en los profesores) del Gresca/UAB. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas y analizadas en la búsqueda de “unidades de significados” (Giorgi, 1985).

A seguir, son descriptos los resultados sistematizados, interpretaciones de los sujetos, educadores ambientales catalanes, sobre sus propias identidades, sobre el concepto de tradiciones catalanas y su rol en las prácticas educativas que producen.

RESULTADOS: TRADICIONES CATALANAS Y AGROECOLOGÍA ESCOLAR

A partir del análisis de los datos, fue posible constatar que la identidad y pertenencia catalanas, de acuerdo con las visiones de los educadores ambientales entrevistados y observados, tienen fuerte relación con la noción de “*tradiciones catalanas*” en el contexto de la agroecología escolar. Eso es esperado, ya que la ‘agroecología’, referente de la AE, tiene como uno de sus elementos centrales la discusión sobre relaciones entre ciencia y tradiciones, traducida en propuestas concretas como el rescate de prácticas agrícolas tradicionales y de variedades de cultivo ancestrales (Altieri, 2012; Vandermeer y Perfecto, 2013).

En este contexto, se pueden identificar dos sentidos valorativos aplicados a la *tradición*. Un sentido es negativo, la noción de que hay tradiciones que deben ser ‘cambiadas’, las cuales no son buenas, son “*cosas del pasado*.” Algunos ejemplos son las prácticas agrícolas vinculadas a la “revolución verde”, o prácticas y posiciones machistas, cuyas acciones educativas tratan de criticar.

También hay un sentido positivo, en que son identificados importantes elementos culturales del pasado que son evaluados como adecuados/útiles para el presente y para las generaciones futuras. Por ejemplo, la “*cultura de la pagesia*” como tradición agrícola catalana – en contraste con la revolución verde o la “*cultura cerealista*” – da base y, al mismo tiempo, encuentra convergencia con ideologías y formas contemporáneas de enfrentamiento a la crisis socio-ambiental (movimiento de neo-rurales, agroecólogos o ecología política). Aspectos de la “cultura de la pagesia” son también contenidos trabajados por los educadores de la AE, en el sentido de la “reinención” o “rescate” de lo tradicional.

La noción de *tradiciones* influye significativamente en las prácticas de AE, pues la tradición se encuentra en el centro mismo del concepto de educación para la sostenibilidad adoptado por los sujetos. Las tradiciones catalanas orientan muchas prácticas educativas desarrolladas junto a los estudiantes, tales como: recetas culinarias tradicionales; apoyo y participación en fiestas tradicionales/populares catalanas (como la de *Sant Jordi*); la elección de variedades y productos que van a ser cultivados/producidos en huertos didácticos (como variedades aromáticas de la tradición medicinal catalana); y hasta acciones artísticas para rescatar tradiciones agrícolas (como un teatro sobre la vida de *Sant Galdric*).

Esas tradiciones también ayudan a identificar contenidos que serán trabajados en la AE, como: variedades de cultivos y su historia en la región (como los *calçots*, o los *tomaquetes Montserrat*); el uso y recuperación de semillas tradicionales; la elección de plantas específicas (por ejemplo, los olivos) en los huertos o jardines didácticos; tradiciones orales, como el *Refraner català*; la consideración de tradiciones como el *Calendari dels Pagesos* en los huertos escolares; la culinaria tradicional (como en eventos de *castañadas* en las escuelas); relatos específicos a respecto de la importancia de la resistencia cultural en la región.

CONCLUSIONES

Todavía hay mucho a ser discutido a partir de los datos de esta investigación, que pone en relieve el potencial del análisis cultural de las prácticas educativas, revelando diferentes dimensiones en las cuales se manifiesta la cultura, tensionando poderes, reconfigurando identidades e indicando posibles formas de avanzar frente a los desafíos contemporáneos.

Esa investigación se destaca la importancia que asume la cultura en los procesos educativos, especialmente en la educación ambiental y para la sostenibilidad llevada a cabo en la AE. Retomando la tradición, esas prácticas evidencian distintas identidades, así como posibilidades de conflictos, antagonismos, acuerdos y, posiblemente, proyectos conjuntos de convivencia y utilización de los recursos en el planeta. Distintas identidades – culturas y tradiciones – producen distintas visiones sobre lo que puede, o no, ser sostenibilidad y qué acciones pueden, o no, llevar a una convivencia socioambiental pacífica. En ese sentido, hay conexiones con estudios brasileños que abordan: conocimientos etnobotánicos, tradicionales y huertos escolares; relaciones entre esos huertos, educación indígena y enseñanza de las Ciencias; el huerto, educación ambiental y enseñanza de las Ciencias en comunidades tradicionales afro-brasileñas. El diálogo con estos trabajos permitirá realizar análisis mas profundizadas.

La tradición se muestra un interesante espacio *entre-lugares* (Bhabha, 2002), entre el pasado, presente y futuro, que permite la elaboración de nuevas estrategias de identidad (catalanas, españolas, europeas, profesionales), con nuevos signos (entre ellos, una visión de pertenencia planetaria) y locales innovadores de colaboración y cuestionamiento (como los huertos didácticos y sociales). Finalmente, se destaca que dar visibilidad a esos locales innovadores es fundamental para el establecimiento de un proyecto colectivo de sociedad sostenible, crítica y equitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOGLIA, O.; ARCOS, C.; SOSA, M. P. (2014). El debate sobre la sostenibilidad desde la posición del pensamiento ambiental crítico. *Interacções*, 31(1), p. 219-238.
- ALTIERI, M. (2012). *Agroecología: bases científicas para una agricultura sustentável*. 3ª Ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular.
- BHABHA, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Madrid: Ediciones Manantial.
- FAINÉ, M. C. i. (2014). Identidad y política en Cataluña: el auge del independentismo en el nacionalismo catalán actual. *Quaderns-e* (Institut Català d'Antropologia) 19(02), p. 79-99.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIORGI, A. (1985). *A psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica*. Belo Horizonte: Interlivros.
- HALL, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 22(2), p. 15-46.
- (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- JACOBI, P. (2003) Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cad. Pesqui.[online]*, 118, p. 189-206.
- LEFF, E. (2001). *Epistemologia Ambiental*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, G. F.DA C. (2003). O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a Educação. *Ambiente & Sociedade*, VI(2), p. 99-119.
- LLERENA, G. (2015). *Fundamentación teórica y estudio de casos sobre el desarrollo de los huertos escolares con el referente de la agroecología*. Tesis del Master de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona.

- LLERENA, G.; ESPINET, M. (2014). El/la educador/a agroambiental del huerto escolar ecológico: 1. una nueva figura en la escuela. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Ed. Especial Impressa - Dossiê Educação Ambiental, jan/jun.
- PAYNE, P. (2000). Identity and Environmental Education. *Environmental Education Research*, (7)1, p. 67-88.
- PELICIONI, M. C. F. (1998). Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade. *Saude soc.* [online]. 7(2), p. 19-31.
- REIGOTA, M. (2007). O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*. 2(1), p. 33-66.
- SILVA, P. B. G. e (1989). Pesquisa em educação, com base na fenomenologia. *Pesquisa em Serviço Social*, Porto Alegre, 14(2), p. 109-132.
- VANDERMEERER, J.; PERFECTO, I. Complexity in tradition and science: intersecting theoretical frameworks in agroecological research p. 99-111. In: V. Ernesto Méndez, Christopher M. Bacon & Roseann Cohen: *Agroecology as a Transdisciplinary, Participatory, and Action-Oriented Approach, Agroecology and Sustainable Food Systems*, 37(1), 3-18, 2013.

