



Héctor Nadir Sande*

Identidades ambientales desde el sur y prácticas pedagógicas

RESUMEN

Este trabajo surge a partir de una serie de interrogantes como ¿cómo se construyen las identidades ambientales en los jóvenes? ¿cuál es el rol de las instituciones educativas en la construcción de esas identidades? ¿Cuál es el vínculo entre la escuela y el contexto de la comunidad que aprende y qué prácticas se realizan? Estas preguntas se fueron abordando desde un proceso de investigación acción que consistió en la observación y participación en diversas prácticas pedagógicas destinadas a la dimensión ambiental en instituciones educativas de la ciudad de Comodoro Rivadavia, Chubut.

Se buscó comparar estas prácticas formales con acciones en el ámbito no formal e informal, que generan un cambio en la conducta de las personas y sus vínculos con la naturaleza, pero no son incorporados desde las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas de nivel medio. Reconocer nuevas prácticas, teorías y escenarios de aprendizaje que permitan producir lineamientos para la formación docente continua en concordancia con un Pensamiento Ambiental Latinoamericano, a partir de las experiencias y vivencias de la comunidad local.

PALABRAS CLAVE

Identidades ambientales ▪ Subjetivación ambiental ▪ Educación Ambiental ▪ Prácticas pedagógicas

* Licenciado en Gestión Ambiental (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina). Diplomado en Educación Ambiental y Pensamiento Ambiental Latinoamericano (Escuela para la Innovación Educativa, Universidad Nacional de Santiago del Estero). Profesor de educación secundaria en concurrencia con el título de base (INFoD)



ABSTRACT

This work arises from a series of questions: how are environmental identities constructed in young people? What is the role of educational institutions in the construction of these identities? What is the link between the school and the context of the learning community and what practices are performed? These questions were addressed from an action research process that consisted of the observation and participation in various pedagogical practices aimed at the environmental dimension in educational institutions in the city of Comodoro Rivadavia, Chubut.

We sought to compare these formal practices with actions in the non-formal and informal ambit, which generate a change in people's behavior and their links with nature, but are not incorporated from pedagogical practices in the schools. Recognize new practices, theories and learning scenarios that allow the production of guidelines for continuous teacher training in accordance with Latin American environmental thinking, based on the experiences of the local community.

KEYWORDS

Environmental identities ▪ Environmental subjectivation ▪ Environmental education ▪ Pedagogical practices

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está confeccionado en el marco de la Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano, dictada en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. En el mismo se abordan procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje de la dimensión ambiental en las instituciones educativas de nivel medio, y parte de los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se enseña y cómo se aprende la *dimensión ambiental en localidades que apuntan al desarrollo productivo extractivista*?
- ¿Cómo se construyen las identidades ambientales en las comunidades locales *desde el sur*?

A partir de estos interrogantes se desprenden dos ejes de análisis. El primero, la formación y las prácticas de los educadores ambientales en los diferentes niveles educativos. Y el segundo consiste en la forma de apropiación de saberes y la integración de las personas en diversas propuestas de aprendizaje que permitan la identificación, la subjetivación y la construcción de identidades ambientales locales. Ambos ejes abordados desde las bases del Pensamiento Ambiental Latinoamericano.



DESCRIPCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DEL CONTEXTO

El contexto en el que se desarrolla el proceso de investigación, está dado principalmente por la observación y participación de prácticas pedagógicas en instituciones educativas de nivel medio de la zona norte de la ciudad de Comodoro Rivadavia. En contraposición, algunas prácticas no instituidas, en el ámbito no formal e informal (Criado González, 2002)¹ que abordan la dimensión ambiental y convocan un público diverso, haciendo foco en la participación de jóvenes.

La ciudad de Comodoro Rivadavia se encuentra ubicada al sureste de la provincia del Chubut, al límite con la provincia de Santa Cruz, perteneciente a la cuenca del Golfo San Jorge, en la Patagonia argentina. Una zona que resulta un atractivo económico dentro de la región por su predominante actividad extractiva de hidrocarburos, que da origen y marca la historia de esta localidad, su entramado urbano y las relaciones sociales que se desprenden de la misma.

Desde sus inicios en 1901, y a lo largo de la historia de la ciudad, se gestó un tipo de poblamiento ligado a distintos procesos migratorios de características y orígenes diversos, pasando a constituirse en un aspecto fundacional de la matriz societaria comodorense. En los momentos de auge de la industria y de alza en el precio internacional del barril de petróleo, se registraron los principales movimientos migratorios hacia la ciudad, ligados a la búsqueda laboral, estabilidad y mejores condiciones socioeconómicas. Ejemplo de ello es “el último boom petrolero entre los años 2004 y 2008, que trajo aparejado un aumento demográfico impulsado por migraciones internas y de países limítrofes, que ha implicado un aumento generalizado de la demanda de servicios, alza de los precios del mercado inmobiliario, una profundización del histórico déficit de infraestructura urbana y de servicios sociales” (Baeza, 2013, en Ayroldi y Vidoz, 2015, p. 3). Consecuentemente, en muchas ocasiones, debieron apelar a un tipo de modalidad de ocupación del espacio que se prolonga hasta la actualidad: la toma de tierras. Esta situación de precariedad e informalidad en relación a la inserción laboral y problemas con la documentación de residencia, los condena a la toma como única opción, ya que no es posible el acceso a la tierra pública para la construcción (Baeza, 2014).

Estos nuevos escenarios barriales, coloquialmente llamados “asentamientos” no solo están conformados por familias migrantes y comunidades indígenas, también por familias locales que no han logrado acceder a la tierra pública, con empleos y viviendas precarizadas, y diversos escenarios y problemáticas que surgen en una ciudad pluricultural en constante crecimiento. Entre ellas, la dificultad de acceso a servicios básicos para la vivienda, como la red de energía eléctrica, red de gas, de cloacas, de agua potable, calles transitables, alumbrado público y servicio de recolección de residuos. Esto genera conexiones clandestinas a los servicios públicos,

1. Entendiendo por ámbito no formal a aquellas organizaciones o acciones que realizan prácticas educativas fuera de las instituciones formales, y el ámbito informal, aquellas acciones que no son definidas como educativas, ni con un público objetivo, pero generan aprendizajes (Criado González, 2002).



ilegales e inseguras para las viviendas; desborde y anegamientos de fosas sépticas (o pozos ciegos), micro basurales clandestinos dentro de los nuevos barrios, entre otros, que se suman a convivir con el estigma de ser catalogados como “ocupas”.

En estos contextos, las instituciones educativas presentes en los barrios deben afrontar las realidades de las familias de los jóvenes que asisten, incorporando en sus currículas prácticas situadas, con características socioeconómicas de la historia local, que permitan comprender las distintas interacciones sociales, las desigualdades presentes, integrar las identidades culturales, y lograr un espacio que traspase los límites de la institución formal, a lo informal y lo cotidiano, que permita la interacción de experiencias mediante un acercamiento a la comunidad y las instituciones barriales, para revalorizar, reconstruir y repensar prácticas, saberes, problemáticas y conflictos locales. Lo que para Díaz (2010) significa “una pedagogía en clave decolonial, como la comprensión crítica de la historia, reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y descentramiento de la perspectiva epistémica colonial”.

González Gaudio (2017) afirma que “dada su aparente neutralidad, la escuela parece quedar al margen de la conflictividad socioambiental... A pesar de ser un lugar privilegiado para la construcción de visiones, posiciones y disposiciones sobre el mundo”. Cabe preguntarse, ¿cómo actúan las instituciones educativas como actor social y colectivo en la educación ambiental y la construcción de identidades ambientales, latinas, del sur, de una Patagonia pluricultural?

Merlinsky (2017) se pregunta ¿cuáles son los grupos de género, clases, comunidades étnicas y poblaciones más afectadas ante las situaciones de justicia ambiental? La justicia social y ambiental debe ser parte de una justicia curricular en las instituciones educativas. Una tríada que en conjunto determinan el contexto en el que se va a desarrollar el acto educativo. No contemplar las condiciones de injusticia social y ambiental genera una currícula disociada de la realidad de la comunidad local, y la comunidad que aprende. Ocultar, silenciar, desplazar o avergonzar a las minorías afectadas o más perjudicadas, que no encajan en esa currícula.

La construcción de esa currícula debe ser indudablemente con la participación de los integrantes directos e indirectos de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias), generando un trabajo en red con instituciones estatales y civiles vinculadas a las temáticas barriales. Del mismo modo, los contenidos teóricos y académicos deben estar vinculados a la realidad local, al reconocimiento de derechos humanos, derechos ciudadanos, derechos de la niñez, el vínculo con los espacios naturales y comunitarios, la equidad en el acceso a servicios y espacios públicos, y la participación ciudadana en la toma de decisiones del desarrollo territorial local.

OBJETIVOS PLANTEADOS

El objetivo principal que se buscó fue “Producir lineamientos para la formación docente continua, que permitan comprender nuevas prácticas y teorías, a partir de las experiencias y vivencias en nuevos escenarios educativos”.



Mientras que los objetivos específicos consistieron en:

- Reconocer nuevas prácticas y escenarios de aprendizaje para las personas que aprenden, desarrollando vínculos con el entorno y la comunidad local.
- Identificar diversas formas de enseñanza de la dimensión ambiental en instituciones educativas locales, y contrastarlas con las bases del pensamiento ambiental latinoamericano.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica utilizada estuvo basada en un estilo de escritura con formato ensayístico. Para ello, Moreno, Marthe y Rebolledo (2010, p. 59) plantean que en este tipo de producción el autor expresa sus reflexiones acerca de un tema determinado y presenta una interpretación subjetiva y libre sobre un aspecto de la realidad. A su vez, Andueza (1993) lo define como una “respuesta al tiempo” frente a los graves problemas que la vida le va presentando al pensador.

Los ensayos tienen un fondo político y una forma estética que confluyen en su alcance pedagógico y ético, para conocer la realidad social, política, cultural y económica (Magallón Anaya, 1993, p. 235). Con estas bases son las que se aborda el objetivo principal de este trabajo y el proceso de escritura para visibilizar las diversas prácticas de enseñanza y posibles lineamientos.

Si bien, un ensayo no respeta necesariamente la estructura de informe de investigaciones científicas, sino un espacio de imaginación, creatividad, experimentación y sentido crítico del autor (Zaid, 1999, en Rodríguez Kuri, 2008, p. 110), este trabajo busca establecer los vínculos entre ambos formatos de escritura, ya que también se incorpora un proceso de investigación acción en instituciones educativas de la ciudad de Comodoro Rivadavia. El cual nace bajo el *paradigma indiciario* según Ginzburg (2003), una estrategia de investigación vinculada con un conjunto de saberes que surgen de la experiencia directa. La búsqueda de indicios como puntos de partida permiten hacer visibles realidades ignoradas, elementos fragmentarios, parciales e incompletos, que resultan herramientas útiles para captar la singularidad específica e irrepetible de cada caso, es decir, en cada institución, cada práctica educativa y cada grupo de jóvenes en distintos períodos de observación y participación en actos educativos. Esto, a su vez, se complementa con *teoría fundamentada*, en la que algunas proposiciones teóricas no se postulan necesariamente al inicio del estudio, sino que pueden desprenderse de la pregunta de investigación y la posterior recolección de los datos, especialmente en las primeras aproximaciones al escenario de estudio (Strauss y Corbin, 1990).

Puede definirse también como un tipo de investigación exploratoria con características descriptivas según Hernández Sampieri et al. (1994), ya que los contenidos vinculados a la enseñanza de la dimensión ambiental bajo el Pensamiento Ambiental Latinoamericano en la escuela media no se encuentran muy familiarizados en el ámbito regional.



Bajo estos enfoques teóricos, se recuperaron los primeros registros y sistematizaciones de prácticas vinculadas a la educación ambiental en instituciones educativas desde la propia experiencia directa en el ámbito docente, participando y observando diversas prácticas de enseñanza de colegas de distintas áreas del conocimiento, durante un período de dos años,² que posteriormente dieron lugar al proceso de investigación y abordaje del presente trabajo. Algunos interrogantes que sirvieron como guía en el análisis fueron ¿esas prácticas de educación ambiental generaban una incorporación y apropiación de saberes? ¿Hay una aceptación social en la cotidianeidad de los jóvenes? ¿Respondían a las singularidades de la comunidad educativa o eran genéricas para cualquier territorio? Es desde este posicionamiento que se buscó el contraste entre la educación para el desarrollo sustentable y la educación ambiental en clave con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

Para el abordaje del primer objetivo específico, se analizaron prácticas de enseñanza de la dimensión ambiental y posibles vínculos con los ámbitos no formales e informales (Criado González, 2002), como proyectos sociocomunitarios, huertas comunitarias, acciones vecinales y barriales, prácticas de educación ambiental desde cátedras universitarias, talleres para jóvenes, y nuevas alternativas al desarrollo productivo local que surgen desde emprendedores y comunidades locales. Estas prácticas y sectores no son tenidos en cuenta por las instituciones educativas de nivel medio, y su incorporación permitiría abordar nuevos escenarios y estrategias de enseñanza y aprendizaje de la dimensión ambiental.

Teniendo en cuenta estas experiencias, se pudo construir paralelamente el cumplimiento de los objetivos específicos, reconociendo nuevas prácticas educativas para las instituciones de nivel medio, en clave con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Las prácticas educativas observadas fueron identificadas predominantemente bajo un enfoque de una Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) que “no conduce a ningún lugar cierto y mejor, su propuesta no revisa los postulados de la sociedad del presente, ni siquiera alcanza a vincular satisfactoriamente las causas y las consecuencias de la crisis ambiental que no reconoce claramente como civilizatoria. Apenas vislumbra escenarios ‘muy críticos’, pero reclama a la sociedad toda, sin distinguir certeramente entre países, actores y responsabilidades” (Sessano, 2014, p. 91). En otras palabras, este enfoque propone aprender sobre la dimensión ambiental de una forma funcional a una economía de mercado y al

2. Período que no fue establecido bajo el marco metodológico de un trabajo investigativo, sino como el tiempo de transformación y deconstrucción de mis propias prácticas y formas de pensamiento.



desarrollo económico. Lo que implica reconocer las problemáticas ambientales en distintas escalas, identificar las estrategias de mitigación o prevención de daños a los ecosistemas y disminuir las afecciones en la salud, otorgando la responsabilidad del cambio a las acciones individuales y colectivas de los ciudadanos, y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, utilizando como principal medio a los sistemas educativos en todos sus niveles.

Es por ello que se propone en el transcurso de este trabajo, abordar los lineamientos desde una perspectiva de la educación ambiental en clave con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano (EPAL) (Sessano, 2014).

CONSTRUYENDO PRÁCTICAS AL ANDAR

En este apartado se describirán cada una de las prácticas transformadoras observadas en distintos escenarios y ámbitos de aprendizaje, comenzando por las acciones en el ámbito informal, luego el no formal, finalizando con el ámbito formal de las instituciones educativas de nivel medio.

En cada una de estas prácticas, se abordaran sus aportes y potencialidades en la enseñanza y consecutivamente los lineamientos generados en clave con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano para ser repensado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

HUERTAS Y ESPACIOS VERDES SOCIOCOMUNITARIOS

En el transcurso de la pandemia del Covid-19 (SARS-CoV2) comenzaron a hacerse visibles en algunos barrios de la ciudad, un abanico de espacios de producción comunitaria impulsados por los vecinos. Algunos de ellos utilizaron tierras públicas, es decir fiscales, sin autorización de las instituciones del estado local, apelando a la necesidad de la producción de alimentos como primera necesidad. Entre ellos, el colectivo de mujeres y madres “Mujeres Unidas Huerta Familiar” que realizan cultivos en laderas de los cerros linderos a su barrio, como fuente de alimento para sus familias y venta para la subsistencia, a partir de sus saberes heredados, autoorganización y gestión del espacio común.³

Otro escenario comunitario es el *Espacio verde Comunitario Aneley*. Un espacio arbolado pero en estado de abandono, perteneciente a una antigua cooperativa de servicios de líneas eléctricas, telefonía, red de agua, sepelios y alquileres de viviendas, que fue recuperado por grupos de vecinos autoconvocados.⁴ Comenzaron con la organización de composteras comunitarias, con

3. Con sello patagónico. <https://www.consellopatagonico.com/noticia/17079/detalle>

4. Este espacio fue recuperado en el año 2014 pero con difusión masiva en redes sociales durante el período de la pandemia del Covid-19.



asesoramiento de instituciones estatales dedicadas a forestación y enverdecimiento de la ciudad, enseñando a las familias la importancia de la separación de los residuos orgánicos en los hogares que podían ser reutilizados para nutrir los suelos poco fértiles de la zona. Luego continuaron con plantaciones de árboles y cultivos que podrían adaptarse a la aridez de las condiciones climáticas y las características del suelo local. En este proceso de construcción comunitario, los vecinos deciden compartir sus experiencias con la comunidad en general, abriendo las puertas de este espacio para encuentros artísticos y recreativos al aire libre, en conjunto con la asociación vecinal del barrio, buscando la colaboración con recursos materiales, replicando estas acciones en diferentes barrios de la ciudad, y especialmente transmitir los vínculos que se generan en y con estos escenarios naturales recuperados.

Estas acciones en el ámbito informal (Criado González, 2002), impulsadas desde las bases de la comunidad de vecinos, con saberes locales, familiares, en ocasiones con asesoramiento de expertos técnicos, y el acompañamiento de docentes de distintos niveles y áreas del conocimiento por fuera de las instituciones escolares y las currículas regladas, tienen la particularidad de generar vínculos con los espacios naturales, y que se aproximan a la enseñanza desde una nueva ética y estética del entorno, siguiendo a Noguera (2016) y otra forma de habitar la tierra y el espacio local.

La incorporación de estos espacios sociomunitarios recuperados como escenarios naturales, de cultivos y de disfrute, en las prácticas educativas formales, permitirían el desarrollo de nuevos vínculos entre los grupos de estudiantes y la naturaleza, la construcción conjunta de valores, respeto, conservación y los diálogos entre saberes. Esto último se puede observar en la interacción entre los conocimientos de diversas disciplinas científicas, con los conocimientos populares de los antiguos pobladores. Todo ello genera empoderamiento en la construcción del territorio, a partir de aprendizajes colectivos comunitarios que alientan un sentido de pertenencia de los jóvenes hacia su entorno. A lo que Zibechi (2007) define como emancipación y autonomía de las comunidades políticas.

Otro aspecto importante en la inclusión de estos escenarios es una aproximación al concepto de soberanía alimentaria, mediante la producción de alimentos orgánicos en los hogares y espacios sociocomunitarios autoorganizados, que permitan el conocimiento de los cultivos que pueden generarse con las características locales, las estaciones del año, y la incorporación de saberes populares, como así también la comercialización de estos productos de forma comunitaria aportando a la economía local. A su vez, el aprendizaje sobre la importancia de la gestión de residuos domiciliarios, como los residuos orgánicos para compostaje, la participación y colaboración ciudadana aportan a las bases de esta nueva ética para la sustentabilidad que plantea el Manifiesto por la vida (2002). O, como plantea Noguera (2016), cada acto, decisión, idea o concepto tiene una dimensión ética o estética de la cual no se puede separar. Mientras que Escobar (2000) sostiene la resignificación de tradiciones míticas, simbólicas y ecosistémicas, a partir de la construcción de una ética-estética ambiental. Esto se traduce en el aprendizaje



desde una estética de la naturaleza, forjada con valores, experiencias, vivencias y sentipensares con el entorno, y no solo el aprendizaje y la descripción científica técnica.

EL APRENDIZAJE EN LAS CALLES, LAS MOVILIZACIONES Y EL ARTE URBANO

En la provincia del Chubut se hicieron frecuentes las movilizaciones sociales y marchas en las calles por la lucha de un pueblo en contra del avance de los proyectos extractivistas de la industria y las empresas mineras multinacionales, y la defensa del agua como un derecho para los pueblos, y del territorio provincial.⁵ En los últimos años fue notoria la participación de grupos de jóvenes, impulsados por diversos movimientos sociales y políticos como por la convocatoria popular en defensa del territorio.

A una escala local, en la ciudad de Comodoro Rivadavia, también se le sumaron las movilizaciones sociales por situaciones diversas sobre el uso y apropiación del territorio y la distribución de recursos. Entre ellas, privatizaciones de espacios de uso público como zonas costeras, playas, construcción de barrios privados cercanos a reservas naturales y monumentos del patrimonio histórico cultural con los beneficios de un entorno natural exclusivo a estas nuevas modalidades de urbanización, o los frecuentes derrames de hidrocarburos en los barrios, proveniente de la industria preponderante de la zona. Otro motivo del descontento y las movilizaciones y expresiones colectivas, lo constituye la disponibilidad de agua potable en la ciudad, o la falta de ella. En todas estas movilizaciones también se observó la participación activa de grupos de jóvenes, y la difusión masiva en redes sociales.

Estas movilizaciones en defensa del territorio y la distribución de recursos naturales pueden abordarse desde el campo de la ecología política, y las relaciones de poder y dominación entre los actores sociales y el mundo globalizado (Leff, 2006), cuyos fundamentos están basados en pensamientos éticos y acción política de las comunidades y los movimientos sociales, en las que se busca fortalecer los derechos ambientales y de ciudadanía a partir de una reapropiación de la naturaleza, los valores y significados, abriendo camino hacia una nueva racionalidad ambiental.

Vinculado a los movimientos populares, surgen expresiones desde el arte urbano que constituyen un importante espacio de aprendizaje para jóvenes, en esos lugares que transitan cotidianamente, sin normas de convivencia instituidas. Mellado y Sande (2021) realizan una recopilación de performance de diversos

5. El Movimiento “No a la mina” surge en el año 2003, con el plebiscito de la localidad de Esquel, y la lucha en contra de la actividad minera a cielo abierto con el uso de cianuro en la provincia del Chubut.



géneros artísticos en un período de 10 años, vinculados a estos movimientos sociales contra la megaminería. Entre las performance que se fueron identificando, surgieron grupos musicales, dibujantes y muralistas, poetas, lectores, narradores de historias, entre otras, vinculados a los movimientos artísticos callejeros en plazas, espacios públicos, concentraciones y marchas, donde se observaron cientos de jóvenes estudiantes, demostrando sus destrezas y habilidades corporales y creativas, con carteles con mensajes y pensamientos críticos, oponiéndose a un modelo de desarrollo hegemónico. Estas expresiones discrepan completamente con lo aprendido en los manuales escolares, en donde se reconocen los recursos naturales de la región disponibles para ser extraídos y aportar al desarrollo económico. Como Menciona Zibechi (2007), las “sociedades en movimiento, generan diversas relaciones sociales que constituyen un mundo otro en permanente movimiento, en contraposición a las relaciones hegemónicas impuestas por el mundo occidental” y también por las tradicionales prácticas educativas.

Siguiendo a este autor, un aprendizaje realmente crítico sobre los procesos y relaciones sociales con la naturaleza, pueden surgir desde las bases de movimientos político-ideológicos, que derivan de “la territorialización de los movimientos, o sea de su arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados a través de largas luchas, abiertas o subterráneas” (p. 22). Los movimientos sociales están tomando en sus manos la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integran (p. 29).

A su vez, Merlinsky (2017) menciona que los reclamos por justicia ambiental, vinculada estrechamente con la desigualdad, se traducen en la inscripción territorial de las luchas ambientales por pobladores organizados bajo la forma de “asambleas ciudadanas autoconvocadas” o “asambleas multisectoriales” que buscan la resistencia al cercamiento de los comunes, la producción de conocimiento colectivo y la construcción de identidades que exigen reconocimiento. Reclaman por la protección de sitios no urbanizados; rechazan la implantación de minas, industrias, infraestructuras y proyectos inmobiliarios o piden el control de la contaminación asociada a ciertas actividades o usos del espacio, la injusta producción/distribución de riesgos y daños ambientales y problemas sanitarios. Tal como actúan los movimientos sociales locales, organizándose y manifestándose ante estos hechos de injusticia ambiental y social, construyendo nuevos modelos de pensamiento reflexivo y crítico que es incorporado y replicado por los jóvenes que participan, constituyéndose en un escenario de aprendizaje significativo en derechos, valores, y sentires sobre su territorio.

Este tipo de reacciones permite la construcción de lo que Joan Martínez Alier denomina “lenguajes de valorización del ambiente”, los que se distancian de la valuación monetaria y establecen racionalidades alternativas para definir la significación del territorio (Merlinsky, 2017, p. 10).

Estos movimientos populares luchan por la justicia social y ambiental en los barrios, por el acceso a espacios públicos para todos los habitantes, el acceso a servicios básicos y ambientes sanos, libre de contaminación, disponibilidad de agua potable y justicia hacia las empresas y emprendedores privados que comenten



actos ilícitos en el territorio y salen impunes de culpa y cargo. Las instituciones educativas deben repensar sus prácticas y orientarlas a las realidades que atraviesa su comunidad educativa, dando contención y contexto a estos nuevos aprendizajes que surgen desde el ámbito informal, fuera de las aulas. Para ello, es necesario el vínculo con las instituciones barriales y movimientos de justicia ambiental y social que abordan estas temáticas, y lograr el reconocimiento de las desigualdades, los discursos dominantes, las relaciones de poder, la importancia de la inclusión, la participación y la defensa de los derechos ciudadanos.

Mouffe (2016) menciona que la constitución de las identidades colectivas es producto de las relaciones antagónicas. Es decir, la construcción de identidades a partir de un “nosotros” y un “ellos”, ambas partes incompatibles pero necesarias para la construcción de identidades políticas. Esto conlleva al proceso de subjetivación, de formación de sujetos con pensamientos críticos, que no parte desde una iniciativa individual, sino desde la construcción de las identidades colectivas, identidades ambientales desde el sur, desde una Patagonia diversa, pluricultural y movilizadora.

Es apasionante escuchar en el aula “profe, ¿va a ir a la marcha? ¿Vamos a marchar? ¡Hay que salir a marchar!”

NUEVAS ALTERNATIVAS AL DESARROLLO LOCAL

Como ya se mencionó, la extracción de hidrocarburos constituye una de las principales fuentes económicas de la provincia y la mayor fuente laboral de la ciudad. Esto ocasiona una desigualdad de ingresos entre las familias que pueden acceder a los puestos de trabajo asociados a la industria y servicios vinculados, y las que no.⁶

Sin embargo, hay sectores de la ciudad que pudieron construir nuevas alternativas al desarrollo productivo local, generando una actividad económica barrial y de subsistencia familiar, que fue creciendo y ganando lugar e importancia.

El barrio costero Caleta Córdova, ubicado al noreste de la ciudad, fue redefinido y readaptado como nuevo escenario para el turismo local con la participación vecinal. Se trata de un espacio que permite el paseo al aire libre, el ocio, la recreación, y la comida saludable y artesanal, que proviene de la extracción y pesca a pequeña escala de organismos marinos. Esta modalidad fomenta la conservación natural de la costa, respetando los tiempos de crecimiento y reproducción de las especies, y dando origen a nuevos puestos de trabajo, temporales o permanentes durante el año, que aportan al desarrollo productivo, económico y social.

Otra alternativa al desarrollo local lo constituye la reactivación y puesta en funcionamiento de antiguas chacras alejadas del casco urbano y la conformación

6. Esto se refiere a la diferencia salarial que existe entre los diversos sectores económicos que se desarrollan en la ciudad. Especialmente con el comercial, la administración pública, y el empleo informal.



de nuevas zonas de chacras urbanas en la periferia de la ciudad, fomentando la producción de cultivos orgánicos y la cría de animales a base de una alimentación natural. Tal es el caso de cultivos de frutales, parrales y olivos desarrollados con los saberes heredados de los antiguos pobladores que supieron adaptarse a las características climáticas y físicas de los suelos locales (similares con las de sus lugares de origen), para iniciar emprendimientos destinados al cultivo de vid y la producción de vinos con uvas criollas, la producción de aceite de oliva, y la elaboración de dulces, permitiendo la venta a pequeña escala.

Estas nuevas alternativas al desarrollo territorial y la economía local con una potencialidad de generar prácticas locales y colectivas que surgen desde la intervención, colaboración y participación ciudadana, y no desde el aparato estatal, las empresas y corporaciones multinacionales, no son tenidas en cuenta en las prácticas educativas de las instituciones escolares.

Estas acciones además de aportar a una economía local y al fomento de la soberanía alimentaria, reconstruyen y revalorizan la historia local a partir de los relatos de las familias de los primeros pobladores de la ciudad, reconociendo los procesos migratorios y sus vínculos con los espacios naturales y el saber heredado del manejo de la tierra en una zona árida, los cultivos que se pueden adaptar a él, las plantaciones necesarias para el resguardo de los fuertes vientos, entre otras. Como sostiene Arturo Escobar, la ecología política es la articulación entre la historia y la biología, la memoria histórica y las mediaciones culturales mutuamente implicadas (Delgado Ramos, 2013).

VÍNCULOS ENTRE LOS ESPACIOS NO FORMALES Y FORMALES

Existen prácticas de educación ambiental que trascienden los límites entre los ámbitos formales y no formales, de instituciones de formación superior, como cátedras universitarias y actividades de extensión académica, que se llevan adelante en espacios del ámbito no formal como asociaciones de vecinos, centros de promoción barrial, centros de salud, grupos scout, clubes deportivos, entre otros.

Algunos ejemplos interesantes a destacar pueden ser la organización de talleres y jornadas de plantación de flora nativa en espacios públicos aledaños a instituciones barriales. A partir de la colaboración entre una cátedra universitaria,⁷ organismos del estado destinados al asesoramiento técnico y el enverdecimiento urbano y representantes del pueblo mapuche, se realizaron actividades de identificación y plantación y la revalorización de su conservación junto a vecinos y usuarios de una asociación vecinal y un centro de salud, rehabilitación y tratamiento

7. Práctica abordada por estudiantes de la cátedra de Educación Ambiental, de la Licenciatura en Gestión Ambiental, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Año 2021.



de adicciones para adolescentes, ambas instituciones ubicadas en barrios de la zona norte de la ciudad. Desde los saberes académicos se hizo énfasis en que los vecinos reconocieran la importancia de estas especies para prevenir la escorrentía y la erosión de suelos provocada por las precipitaciones y tormentas de viento, y especialmente como un factor importante para disminuir la intensidad del riesgo de inundaciones y aludes de barro ocasionados por las lluvias extraordinarias, que han causado varios escenarios de desastre en la ciudad. Mientras que desde el saber ancestral mapuche se compartieron las propiedades medicinales y nutricionales de algunas especies que pueden encontrarse libremente en las montañas de los alrededores, los nombres coloquiales, sus leyendas y mitos vinculados.

Estas experiencias permitieron vincular el conocimiento técnico de las instituciones estatales, el saber académico de los estudiantes de nivel superior, el saber ancestral del pueblo mapuche, y el saber popular de los vecinos que reconocieron estas especies de flora autóctona. Todos estos saberes conviviendo en un espacio de aprendizaje al aire libre para vecinos y usuarios de ambas instituciones, reconstruyendo y revalorizando la historia ecológica local, y comenzando a generar nuevos vínculos y formas de habitar el territorio sustentadas en el sentido de pertenencia y la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad ambiental de su entorno. Una práctica completamente replicable en las instituciones educativas de nivel medio.

En palabras de Fals Borda, una comunidad arraigada a su territorio, como un lugar de símbolos y significados que construyen una personalidad colectiva, desde la cohesión comunal, el imaginario, y la historia que permiten un aprendizaje basado en un sentipensar (Gallo, 2015).

PRÁCTICAS QUE TRANSFORMAN

Comenzando a abordar los espacios formales e instituidos, se pueden identificar una diversidad de prácticas de educación ambiental que buscan generar cambios en el entorno y en la conducta de las personas que aprenden. Sin embargo, estas prácticas suelen responder a una educación para el desarrollo sustentable (Sessano, 2014), responsabilizando a los ciudadanos, en este caso jóvenes, del cambio social y cultural que debe realizarse, dejando de lado las realidades de su comunidad educativa como la desigualdad, la justicia social, ambiental y la singularidad de cada contexto barrial.

Durante el período de observaciones, hasta la actualidad, fue notorio el incremento de espacios destinados a la creación de invernaderos en instituciones escolares. En algunos casos fueron construidos con materiales otorgados por empresas o instituciones estatales a modo de donaciones, o la colecta de materiales reutilizables como botellas plásticas, y en otros casos con el aporte monetario de los mismos docentes encargados de la actividad. Debido a las características de los suelos poco fértiles de la zona, estos invernaderos debieron ser rellenados con tierra fértil, también en carácter de donación. Lo que llamó la atención en estas



prácticas, fue que finalizado el ciclo escolar, luego de las muestras anuales, los estudiantes, docentes y familias se retiraban de la escuela con plantines del invernadero, ya que en los meses estivales y de receso, no habría personal encargado de mantener las especies plantadas. Si bien la acción es positiva, y enseña a producir cultivos, reconocer especies, sus adaptaciones, sus cuidados y buscar los vínculos con la naturaleza, no constituye una práctica transversal al proyecto institucional de la escuela que permita un ciclo de aprendizajes que se mantenga en el tiempo.

Por el contrario, los invernaderos en instituciones escolares que fueron creados con proyecciones a emprendimientos productivos, donde los estudiantes lograron reconocer la importancia de los ciclos y tiempos de cultivos, nutrir la tierra a partir del reciclaje de materia orgánica proveniente de los residuos domiciliarios o escolares, y la elaboración de un determinado producto con valor agregado y demanda en el mercado que pudiera ser vendido a una escala barrial, fueron ganando territorio en las prácticas pedagógicas. Esto no solo permitió la incorporación de un aprendizaje escolar significativo perteneciente a una currícula o disciplina académica, sino la construcción de vínculos con la tierra, los alimentos, y especialmente la producción y venta a pequeña escala que permite ampliar las posibilidades de una economía familiar de subsistencia para las situaciones de vulnerabilidad social y económica que presentan algunos barrios y sectores populares de la ciudad, especialmente en asentamientos irregulares y de toma de tierras.

En estas prácticas instituidas pueden generarse vínculos con actores sociales tales como los emprendedores de la agricultura familiar y comunitaria que se mencionaron anteriormente, con los saberes populares de las familias de antiguos pobladores, las instituciones estatales de asistencia técnica para agricultores y las instituciones barriales que trabajan con la vulnerabilidad social, reconociendo las necesidades familiares, que permitan el apoyo a estos emprendimientos impulsados desde la escuela.

En este contexto se debe pensar en prácticas educativas que se construyan en conjunto, incorporando incluso a las familias en los procesos de aprendizaje como emprendedoras, buscando disminuir los contextos de vulnerabilidad económica, desigualdad social en el acceso a puestos laborales por su aspecto físico, origen, nacionalidad, o simplemente por vivir en asentamientos y tomas de tierras irregulares.

PARA TALLERES DE RECICLAJE

En el período de observación se reconocieron varias actividades vinculadas a la gestión de residuos con un formato de “taller de reciclaje” cuyos objetivos en general fueron reconocer formas de tratar y disminuir los residuos con su respectiva clasificación, especialmente domiciliarios, en los que se implementaron técnicas vinculadas a manualidades y artesanías, con materiales accesibles para los grupos de estudiantes, o técnicas como las ecobotellas. Es valerosa la intencionalidad de estas prácticas, sin embargo, confunden los conceptos clásicos de las 3R, reciclar,



reducir y reutilizar, llevando adelante solo tareas de reutilización. Más allá de la cuestión conceptual, se caracterizan por responsabilizar solo a los ciudadanos, en este caso los jóvenes y sus familias, del daño en los ecosistemas y del cambio que debemos realizar para tener una mejor calidad ambiental. No obstante, no se proponen discusiones y posicionamientos críticos sobre las causas de fondo de la generación de residuos, la crisis civilizatoria originada por los modelos de desarrollo hegemónicos y las responsabilidades del Estado en la generación de políticas públicas de regulación. Siendo un ejemplo claro de una Educación para el Desarrollo Sustentable que plantea Sessano (2014).

No se puede culpar a la formación docentes quienes deben abocarse a una amplia variedad de temáticas dentro del aula, y tareas de las burocracias administrativas institucionales. Siendo los residuos solo un contenido en su diseño curricular.

En este apartado, es fundamental hacer una mención a la importancia de incorporar la educación ambiental como eje transversal en los institutos de formación docente de nivel superior y las carreras universitarias, como lo establece la nueva Ley N° 27.621 para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. Y esa educación ambiental debe ser en clave con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano, crítica, decolonial, emancipatoria, inclusiva, y situada a las comunidades locales.

Una estrategia que puede resultar significativa, consiste en la vinculación de las prácticas educativas con las cooperativas de recolectores y recicladores urbanos de residuos, conociendo las historias individuales, las vivencias, las desigualdades, y las adversidades en una industria desvalorizada y menospreciada en la ciudad. Como así también los vínculos con emprendedores sustentables de triple impacto, es decir, aquellos que realizan una producción amigable con los sistemas naturales, en base al reciclaje o reutilización de materiales, buscando mejorar el bienestar personal a partir de una construcción comunitaria, colectiva e inclusiva, que permita reconocer las características de una economía circular y popular como otra alternativa al desarrollo local.

Estas prácticas, junto a los emprendimientos productivos a partir de invernaderos escolares, abren un abanico de posibilidades a jóvenes emprendedores que identifiquen nuevos puestos de trabajo, dando oportunidades a las familias en situaciones de vulnerabilidad social, con acciones comunitarias fortalecidas desde los sistemas educativos y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

OLIMPÍADAS Y FERIAS. DE LA COMPETENCIA A LA COLABORACIÓN

Este apartado está destinado a los incentivos educativos vinculados a la participación en certámenes e instancias de competencia propias de la dimensión ambiental, en los que los educadores ambientales debemos replantearnos *qué queremos transmitir, quién organiza los eventos competitivos, qué materiales de estudio*

se proveen para la participación. Un claro ejemplo de prácticas de la Educación para el Desarrollo Sustentable lo constituyen las Olimpiadas Nacionales de Ambiente para las escuelas de nivel secundario organizadas por el Instituto Argentino de Petróleo y Gas (IAPG) cuyos materiales de lectura y difusión son elaborados por el propio instituto. Las instancias de evaluación consisten en pruebas de opciones múltiples con respuestas correctas preestablecidas según los temarios. Esto conlleva a una práctica de estudio conductista y el resultado de “quien más estudia es quien gana”.

En el reglamento de la 22^o edición de las Olimpiadas sobre Preservación del Ambiente, se establecen entre los principales objetivos “Difundir conceptos básicos sobre la industria del gas y petróleo, uso de la energía y cuidado del ambiente; Contribuir al conocimiento de los desarrollos técnicos en el área y de la labor que realizan las empresas del rubro energético; Fomentar el espíritu de competencia como soporte de la eficiencia personal”. Y el comité organizador del certamen estuvo constituido por miembros del Consejo Superior del IAPG, integrantes de YPF y Chevron Argentina, entre otras empresas, e investigadores del CENPAT-CONICET.⁸

Es importante destacar que estas prácticas de evaluación y competencia no solo tienen la intervención de empresas privadas, sino que están avaladas por el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la provincia del Chubut, sin participación de profesionales de la enseñanza en la organización del certamen que puedan adecuar y mejorar las instancias como una práctica educativa significativa.

Otro ejemplo es la Feria Chubutense de Ciencias y Tecnología organizada por el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Promoción Científica y Técnica y la Coordinación de Actividades Científico-Tecnológicas Estudiantiles, como una estrategia didáctica, donde los estudiantes son protagonistas de una construcción de aprendizajes mediante el modelo de proyecto científico-tecnológico, en la que participan diversos niveles educativos y campos de acción, como la tecnología, las ciencias naturales, ciencias sociales, la educación ambiental y los lenguajes artísticos, entre otros. Si bien existe una premiación a los mejores proyectos acordes a una grilla de evaluación, estos proyectos pueden implementarse de forma colaborativa como una intervención social en diversos sectores barriales y populares, como es el caso del desarrollo de energías alternativas a pequeña escala para las viviendas en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica de los asentamientos informales, sin acceso al servicio de energía eléctrica, disminuyendo las conexiones clandestinas e inseguras para estos hogares. También proveer de energía a las nuevas zonas de chacras urbanas a las que no ha llegado el servicio y de esta forma optimizar la producción de alimentos para la venta y subsistencia familiar.

8. Página para docentes y alumnos, con las notificaciones, actualizaciones y anuncios pertinentes a la Olimpiada. www.facebook.com/IAPGEduca



Estas prácticas demuestran la importancia de la intervención y participación de profesionales de la educación en instancias de competencia que pueden estar orientadas a la enseñanza para la cooperación y las acciones voluntarias. Asimismo, promover una formación docente en las cuestiones ambientales en clave con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano (Sessano, 2014) para el abordaje de determinados proyectos acordes a las singularidades de la comunidad barrial que permitan una transformación en el territorio que habitan los jóvenes.

EL TALLER DE DERECHOS HUMANOS Y POESÍA DEL PROFE JORGE

Finalizando este proceso de observación de prácticas docentes durante este período y en continuo movimiento en la actualidad, me referiré a un caso especial. Es el taller que dicta hace muchos años un amigo y colega, docente de Letras, con quien tuve la posibilidad de compartir varios encuentros y aprender de él. Este taller no aborda directamente la dimensión ambiental como los anteriores pero sostiene discursos decoloniales y contrahegemónicos que deconstruyen las prácticas tradicionales de enseñanza. Es un espacio de asistencia voluntaria, para jóvenes que quieren conocer sobre sus derechos, en la vida familiar, en pareja, en la escuela, en el boliche y en la cancha los fines de semana, en la calle, como ciudadanos, que permite construir su identidad a partir de la expresión de ideas, opiniones, dudas, reflexiones y relatos. Este taller propone deconstruir saberes colonizados y hegemónicos incorporados en las cotidianidades de los adolescentes, especialmente en lo que refiere a reconocer los diferentes tipos de violencias, tanto físicas como verbales, emocionales, institucionales a los que pueden estar sometidos; de los discursos dominantes del patriarcado, de religiones, de los países ricos y desarrollados por sobre los que “están en vías de desarrollo”, de los abusos de poder instituidos. La importancia de la igualdad de género y la diversidad cultural, fomentando valores como el respeto al “otro”, indistintamente de su procedencia, aspecto físico, lenguaje, género, edad, o nivel educativo, incorporando la poesía también como un derecho y una forma contrahegemónica de pensar el mundo.

Participando ocasionalmente en algunos encuentros del taller, en algunas charlas informales de pasillo, movilizaciones sociales que se mencionaron en apartados anteriores, y prácticas en el aula, pudimos encontrar vínculos entre una forma de pensamiento y de acción en la transmisión de saberes en lo que refiere a lo estrictamente ambiental en clave con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano y las prácticas de enseñanza del taller de Derechos Humanos y Poesía de Jorge, que no son disociadas o fragmentadas en áreas de conocimiento y asignaturas escolares, sino todo lo contrario, que interactúan en el territorio como parte de un sistema complejo.

Logramos reconocer la importancia de la conservación de los espacios naturales y la naturaleza como sujeto de derecho. El derecho de libre acceso a esos espacios, no solo un ambiente sano y equilibrado, como plantea el artículo 41 de



la Constitución Nacional, también la dignidad de comunidades rurales y pueblos originarios desplazados, violentados, silenciados, e invisibilizados en la historia, o que debieron cambiar su actividad de subsistencia consecuentemente con la pérdida de costumbres, hábitos y saberes. La justicia o injusticia ambiental de quienes son afectados con los mega emprendimientos mineros en la provincia y el deterioro de un territorio; y las desigualdades económicas y sociales, de acceso a servicios básicos, de redes de transporte y comunicación, entre otras, que atraviesan los jóvenes y sus familias en determinados sectores de la ciudad, como así también las responsabilidades del Estado para generar políticas públicas que busquen disminuir esas desigualdades.

Estos aspectos abordados desde pensamientos que buscaron deconstruir y desnaturalizar los discursos dominantes de colonialidad, desigualdad, racismo, xenofobia, y violencia hacia el otro, que han predominado en la vida cotidiana de las personas, afectando la convivencia entre los sistemas naturales y sociales, los cuales son necesarios reaprehender para construir un camino de nuevos valores y vínculos con el otro, y con los territorios, hacia nuestro modo de habitar la tierra, con especial participación de los jóvenes como protagonistas en sus procesos de subjetivación que construyen identidades ambientales colectivas y pluriculturales.

“La educación o es ambiental o no es educación”.
Augusto Ángel Maya, en Noguera, 2016, p. 117.

REFLEXIONES Y DISCUSIONES FINALES

Partiendo de los interrogantes que dieron origen a este proceso de investigación, y que se mantienen en continuo movimiento y transformación en la actualidad, es indispensable reformular los enfoques epistémicos, pedagógicos y teóricos que adoptan las instituciones educativas, en este caso particular las instituciones de nivel medio, para la construcción de saberes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos de subjetivación de los grupos de jóvenes, especialmente en la construcción de identidades ambientales en el territorio local. Para ello, los colectivos docentes, y las instituciones deben romper las barreras de los confines del aula y traspasar fronteras para poder abordar una enseñanza situada, adaptada a la singularidad de su comunidad educativa, su territorio y su contexto, incorporando nuevos escenarios de aprendizaje, como los mencionados en los espacios no formales e informales.

Estos nuevos escenarios de aprendizaje permiten la construcción colectiva de saberes entre los docentes, las familias, las instituciones estatales, y los actores sociales barriales que conocen las problemáticas, necesidades y carencias. Buscando el diálogo entre saberes teóricos, científico-técnicos, ancestrales, de antiguos pobladores y de comunidades migrantes, que habitan en el entorno escolar.

La construcción de estas identidades ambientales de los grupos de jóvenes desde el Sur Global, desde una Patagonia pluricultural, permite la deconstrucción



y desnaturalización de prácticas hegemónicas que intervienen en nuestra cotidianidad vulnerando derechos e internalizando diferentes tipos de violencias, propias del sistema de desarrollo económico, extractivista y patriarcal que aumenta las desigualdades, desplaza, margina, silencia, invisibiliza y avergüenza a las comunidades que no logran encajar en ese modelo. Del mismo modo que transforma nuestros modos de habitar la tierra y convivir en sociedad, generando vínculos con el otro, con el territorio y la naturaleza, sustentado en valores como el respeto y la ética hacia los sistemas naturales, considerándonos como parte de un todo complejo constituido por pluriversos.

Este cambio de enfoques y prácticas debe buscar la emancipación y el empoderamiento de los colectivos locales, haciendo propio un proceso de territorialización, que defienda el territorio local, la distribución de recursos y la accesibilidad a servicios y espacios públicos. Que a su vez permita repensar nuevas alternativas al desarrollo económico y productivo local, disminuir las vulnerabilidades y desigualdades socioeconómicas y las situaciones de injusticia ambiental.

El desarrollo de habilidades y capacidades creativas que se desprenden desde la diversidad de movimientos y expresiones artísticas permiten el reconocimiento, la comunicación y la difusión de un proceso de cambio social que influye en un inicio del proceso de subjetivación y de construcción de identidades colectivas para los jóvenes de la ciudad.

La reconstrucción de la microhistoria a partir de relatos colectivos de vecinos, permite reconocer los procesos de transformación social en el ámbito local y regional, la historia ecológica recuperando los sentires, vivencias, sensaciones, y vínculos con la naturaleza.

Debemos comenzar a preguntarnos qué rol ocupan las redes sociales y las vivencias fuera de las instituciones educativas en el proceso de subjetivación ambiental, en la nueva conciencia de los jóvenes. ¿En qué ámbitos se puede aprender realmente sobre la dimensión ambiental y bajo qué enfoques?

Todas estas consideraciones nos permiten orientar nuestras prácticas educativas, los procesos de enseñanza y de aprendizajes significativos de los grupos de jóvenes hacia la construcción de identidades ambientales colectivas y pluriculturales, desde el sur.

BIBLIOGRAFÍA

- Andueza, M. (1993). "Trayectoria y función del ensayo hispanoamericano del siglo XX" en *El ensayo en Nuestra América para una reconceptualización* (pp. 1-11). Coloquio Internacional sobre el Ensayo en América Latina. Colección El Ensayo Iberoamericano I. México: Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericano.
- Autores colectivos. (2002). *Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad*. Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, Bogotá, Colombia. <https://www.gob.mx/semarnat%7Ceducacionambiental/documentos/manifiesto-por-la-vida>



- Ayroldi Chenot, M. G. y Vidoz, S. (2015). *Saberes de Estado y cuestión ambiental en Comodoro Rivadavia (Chubut). Planteos de una década 2003-2014. Apuntes para su investigación*. XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Mesa 63. Saberes de Estado, burocracias y administración pública: Un siglo de construcción estatal. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Comodoro Rivadavia.
- Baeza, B. (2014). "Toma de tierras" y crecimiento urbano en Comodoro Rivadavia: Diferenciaciones y tensiones entre migrantes limítrofes, internos y comodorenses". *Párrafos Geográficos*, 13(2).
- Criado González A. y otros. (2002). *Educación Ambiental para Asociaciones Juveniles. Una guía práctica*. Madrid: Ediciones Miraguano.
- Delgado Ramos, G. C. (2013). "¿Por qué es tan importante la ecología política?" *Revista Nueva Sociedad*, (244). www.nuso.org; <https://nuso.org/articulo/por-que-es-importante-la-ecologia-politica/>
- Díaz, C., (2010). "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades". *Tabula Rasa*, 13, 217-233.
- Escalón Portilla, E. y González Gaudiano, E. (2017). "La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México". *Diálogos en Educación*, 8(15), 1-28.
- Escobar, A., (2000). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar" en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 69-88). Buenos Aires: CLACSO.
- Gallo, A. M. (2015). *Orlando Fals Borda y la Comunidad*, Cap. V. [Tesis] Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado. Santiago de Chile.
- Ginzburg, C. (2003). "Huellas. Raíces del paradigma indiciario". *Tentativas* (pp. 3-155). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Hernández Sampieri y otros (1994). *Metodología de la investigación* (caps. 4-5). México: Mc Graw Hill.
- Leff, E. (2006). "La ecología política en América Latina. Un campo en construcción" en *Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101002070402/3Leff.pdf>
- Magallón Anaya, M. (1993). *El ensayo pedagógico en América Latina. El proyecto educativo de José Vasconcelos. El ensayo en Nuestra América para una reconceptualización*. Coloquio Internacional sobre el Ensayo en América Latina. Colección El Ensayo Iberoamericano I (pp. 233-266). México: Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericano.
- Mellado, L. y Sande, N. (24 al 26 de junio de 2021). "Nombrar desde el arte el ecocidio en el sur argentino". [Ponencia] El sur habitado. Experiencias de investigación sobre y desde América Latina y la Patagonia. VI Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades "Trabajo, Educación, Territorio y Sociedad, en el marco de la pospandemia", avaladas por resolución CDFHCSCR N° 414/2020.



- Merlinsky, G. (2017). “Los movimientos de justicia ambiental. La defensa de lo común frente al avance del extractivismo”. *Voces en el Fénix*, (60), 6-15. <https://voce-senelfenix.economicas.uba.ar/los-movimientos-de-justicia-ambiental-la-defensa-de-lo-comun-frente-al-avance-del-extractivismo/>
- Moreno, F., Marthe M. y Rebolledo, L. (2010). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales/ APA, IEEE, MLA, VANCOUVER E ICONTEC*. Barranquilla: Ediciones Uninorte. https://books.google.com.ar/books/about/C%C3%B3mo_escribir_textos_acad%C3%A9micos_seg%C3%BA.html?hl=es&id=XGLFKPuUeooC&redir_esc=y
- Mouffe, Ch., (2016). “Políticas y pasiones. El papel de los afectos en la perspectiva agonista”. *Colección Manifiestos*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Noguera de Echeverri, A. M. (2016). “Segundo movimiento Paisajes del desarrollo: evocación, rememoración, conmemoración y reencantamiento” en A. M. Noguera de Echeverri (comp.), *Voces del pensamiento ambiental. Tensiones críticas entre desarrollo y Abya Yala*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez Kuri, A. (2008). El yate y el carguero en *Fractal*, XIII(48), 105-124. <http://www.mxfractal.org/RevistaFractal48ArielRodriguezKuri.html>
- Sessano, P. (2014). “Praxis educativa, espacio político y alfabetización ambiental: el desafío de los educadores ambientales frente al imperativo, en clave colonialidad/decolonialidad” en Aldana Telias, María Laura Canciani y Pablo Sessano (comps.), *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. San Fernando: La Bicicleta. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Zibechi, Raúl. (2007). “Los movimientos como portadores de ‘otro mundo’”, en Raúl Zibechi, *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM.

Recepción: 25/07/2022

Aceptación: 19/10/2022

