

POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE Y EXTRACTIVISMO: UN ANÁLISIS CURRICULAR DESDE EL GIRO ECOTERRITORIAL

Esp. María José Laurente¹

Esp. Ema Paula Penas.²

UNCOMA

Recibido: 15/03/2021

Aceptado: 22/10/2021

Resumen

Este artículo versa sobre el análisis curricular de la formación docente desde las discusiones de política educativa relacionadas al avance del extractivismo. En consonancia con la dinámica del giro ecoterritorial el enfoque se realiza desde los encuadres de la Ecología política latinoamericana articulada a la pedagogía del conflicto ambiental. Desde una lógica cualitativa estudiamos el contenido documental de la perspectiva ambiental del Diseño curricular de formación docente de la provincia de Neuquén a partir del método comparativo constante. Dentro de los resultados marcamos los alcances y límites de dicha perspectiva en el curriculum, los sentidos y tensiones que genera la crisis civilizatoria en la agenda de políticas educativas de formación docente y los debates sobre los modelos de desarrollo para repensar la orientación de las políticas educativas. A través del trabajo de investigación reconocemos una tendencia de política educativa contradictoria, en tanto que la posición del

¹ María José Laurente. Maestranda en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján; Especialista en Elaboración de Diagnósticos para la Formulación de Políticas Educativas, Universidad Nacional de Luján; Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Profesora Regular de Política educativa en la Universidad Nacional del Comahue. Argentina. marijolaurente@yahoo.com.ar

² Ema Paula Penas. Maestranda en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján; Especialista en Pedagogía de la Formación, Universidad Nacional de la Plata; Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Profesora Regular de Pedagogía en la Universidad Nacional del Comahue. Argentina. paulapenas@hotmail.com en Ciencia Política. Maestranda en Sociedad e Instituciones (FCEJS-UNSL). Docente de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Profesora del Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes (IFDC-VM).

currículum sitúa la crisis civilizatoria y cuestiona el desarrollo sostenible, mientras que las prácticas de gestión de la política oficial articulan desde la alianza estatal empresarial su firme compromiso de profundizar la lógica extractiva. Las problemáticas analizadas en este escrito invitan a formentar las discusiones necesarias para imaginar agendas políticas de construcción de alternativas al desarrollo, acompasando el giro ecoterritorial desde el ámbito educativo.

Palabras clave: formación docente - currículum - extractivismo - políticas educativas- educación ambiental.

Introducción

Las políticas educativas constituyen un campo de estudio, en el que dada su complejidad disciplinaria (Tello, 2013) se hace posible (y necesario) el establecimiento de interrelaciones que tomen en cuenta tanto los nuevos aportes científicos como las demandas sociales desde las prácticas situadas en los diferentes territorios. Ello implica una lectura dialéctica de la política como arena de disputas de sentidos, de tensiones, de avances y retrocesos. La formación docente no está exenta de esta dinámica, y es precisamente el objeto de nuestro interés investigativo.

En este artículo enfocamos el análisis curricular de la formación docente, desde las discusiones de política educativa relacionadas al avance del extractivismo y de la multiplicidad de conflictos territoriales y socioambientales.

Pensar entonces en las políticas de formación docente desde las zonas de sacrificio de la Norpatagonia, exige comprender las profundas tensiones que se producen a partir del avance de la extracción no convencional de hidrocarburos por hidrofractura, con el llamado *boom* del *fracking*. El caso paradigmático lo constituye, desde el año 2013, el emprendimiento Vaca Muerta en Añelo, que implica un permanente enfrentamiento de la corporación empresarial (Chevron, YPF, Exxon, Pan American, etc.) con las comunidades y los pueblos originarios, evidenciando la disputa sobre diferentes visiones del mundo y de la vida. Sin embargo la mayoría de los medios de comunicación presentan de manera sistemática el potencial económico y energético de los no convencionales para el desarrollo nacional y la inversión extranjera.

Desde este territorio norpatagónico nos preguntamos cómo se manifiestan las dinámicas extractivistas y los conflictos territoriales en el diseño curricular de la formación docente de la provincia de Neuquén. Compartimos un análisis realizado desde la perspectiva del giro ecoterritorial que se inscribe en las producciones del Proyecto de Investigación “Políticas educativas, trabajo docente y extractivismo. Situaciones de disputa en la Norpatagonia a inicios del siglo XXI”³.

El estudio del extractivismo es importante para caracterizar las políticas de formación docente en la medida en que está profundamente imbricado en las relaciones sociales de dominación, configura un modelo de organización de la sociedad, del Estado y un régimen político. Su poder performativo en términos culturales y de conformación de subjetividades atraviesa los procesos educativos. Es en este sentido que nos abocamos a la problematización de la propuesta curricular de formación docente de la provincia de Neuquén desde la dimensión político pedagógica.

Políticas curriculares y extractivismo: el estado de la cuestión

A partir del impacto del megaproyecto de Vaca Muerta, varios equipos de investigadorxs (Alonso y Díaz, 2018; Alvaro, Correa, Vicens y Marré, 2018; Galaffasi, y Riffo, 2018; Giuliani, Fernández, Hollmann y Ricotta, 2016; Scandizzo, 2016) indagan sobre problemas vinculados al avance del extractivismo en la Norpatagonia desde diferentes enfoques disciplinares. En nuestra investigación trabajamos en una línea en la que se identifican aquellas situaciones específicas -dentro del campo de las políticas educativas y del trabajo docente- en las cuales se expresa la disputa de intereses en torno al extractivismo (Penas y Laurente, 2018). Desde las agendas públicas los gobiernos latinoamericanos, promueven el desarrollo de políticas asociadas a las figuras extremas como megaminería, *fracking*, sojización, turismo de lujo, agronegocios, mega proyectos inmobiliarios; actividades características del “modelo extractivo” en esta fase del capitalismo. El espacio curricular no escapa a las tensiones del propio modelo de desarrollo, ni a la lógica extractiva. Al analizar las dimensiones presentes en una política curricular que refieren a las problemáticas vinculadas al extractivismo, trabajamos sobre el desafío que implica pensar la

³ Proyecto C132 dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (2017-2021).

agenda de políticas educativas en momentos de múltiples y complejos conflictos socio territoriales en los inicios del siglo XXI.

Partimos de considerar al curriculum en tensión permanente por disputas de sentidos y significantes ligados a los diferentes posicionamientos; es decir como una

[...] síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1995, p. 60).

En trabajos anteriores (Penas y Laurente, 2017) analizamos una serie de situaciones que manifiestan posiciones y presiones por direccionar las políticas curriculares. Como expresión de las disputas que dan cuenta de cómo se juegan las relaciones de poder en torno a la dinámica educativa presentamos uno de los casos más paradigmáticos y con resonancia mediática vinculada a la megaminería como lo fue el Nuevo Acuerdo Federal Minero⁴ (NAFM) que incluía fuertes prescripciones para los curriculum. Svampa y Viale (2017) interpretan que para alcanzar la licencia social

el acuerdo obliga a incorporar propaganda minera en la currícula de las escuelas primarias, secundarias y terciarios. En otras palabras, los departamentos de marketing de las grandes empresas mineras tendrán el ingreso asegurado a las escuelas públicas de todo el país.

⁴ En febrero de 2017 se firma el Nuevo Acuerdo Federal Minero, punto nodal de la agenda política del gobierno de Macri, suscripto por el Ejecutivo Nacional y los representantes de la mayoría de las provincias. Allí se introduce un apartado específico denominado “Aspectos educativos y formativos” con la siguiente enunciación:

[...] con el objetivo de que la comunidad educativa reciba conocimientos sobre la actividad minera y éstos tengan fundamento científico –lo que contribuirá a una mejor y certera información de la sociedad–, las Partes se comprometen a llevar adelante acciones con el MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES de la Nación y los Ministerios de Educación Provinciales para lograr la incorporación, dentro de la currícula de los niveles primario, secundario y terciario, de contenidos sobre:

- a. la constitución geológica del territorio nacional y provincial;
- b. los productos mineros que se generan en el país y en las provincias, y su utilización en la vida cotidiana;
- c. la importancia del sector minero en la economía nacional y regional; y
- d. la regulación ambiental de la actividad minera (Poder Ejecutivo Nacional, 2017, p. 6).

Dicho ingreso curricular del NAFM legitima el accionar de las empresas mineras manteniendo ocultos no sólo los graves daños ocasionados por la megaminería, sino también los procesos de lucha y resistencia que vienen llevando a cabo las comunidades campesinas, los pueblos originarios, las asambleas ambientalistas y ciudadanas, entre otros en cada uno de los territorios. Balvidares (2017) plantea que

[...] el invasor corporativo firma acuerdos con estos gobiernos para continuar y ampliar su plan depredador. La mentira en la currícula escolar, donde seguramente nada se va a decir sobre los derrames que produjo la mina Veladero en la localidad de Jáchal, provincia de San Juan, contaminando el río con cianuro y afectando a toda la población; los derrames de la mina Bajo La Alumbraera en Catamarca, por roturas del mineraloducto con consecuencias en la ciudad de Andalgalá, nada de esto van a decir los textos cianurados de la nueva currícula de ciencias naturales que propone el ceo minero, porque hacen “minería sustentable”; sustentable para la optimización de ganancias a cambio de la devastación (p.1).

En el de campo de las investigaciones sobre políticas curriculares de formación docente observamos que la temática del extractivismo constituye un área de vacancia. Sin embargo, en esta línea en nuestro país hay trabajos específicos como el artículo de Forlani (2019) sobre las ausencias y presencias del agronegocio en el curriculum de escuela secundaria con orientación “Agro y Ambiente” en Córdoba, el cual presenta interesantes aportes.

Reflexionar sobre extractivismo y educación en este marco implica develar las causalidades intrínsecas bidireccionadas entre los patrones de maldesarrollo y los contenidos curriculares de los sistemas educativos. Si consideramos a la educación como “la mediación institucional que interviene en la sedimentación o reactivación de un tipo de estructuración social” (Carli, 2008, p.44) entonces debemos preguntarnos qué sociedad configura la educación en el marco del avance de proyectos extractivistas, sobre qué ausencias curriculares/de contenido se modelan las subjetividades de los educadores y educandos (p.145).

Al enfocar las políticas curriculares el autor analiza el tema de los agronegocios, describe el vínculo entre la expansión de las lógicas de producción extractivistas y los

contenidos curriculares de la escuela secundaria. Identifica una serie de ausencias deliberadas, cuestión que interpreta como una expresión de la supremacía del capital del agronegocio sobre expresiones críticas del modelo del monocultivo sojero. También plantea que, si efectivamente el agronegocio ni siquiera figura como tópico en los contenidos educativos, es obvio que jamás podrá ser problematizado. Así afirma que

la objetividad en materia educativa no ha de confundirse con neutralidad, pues formar bajo el lema de la imparcialidad frente a la degradación de los bienes naturales y la propia especie humana supone reproducir las condiciones de politicidad necesarias para la profundización de la expoliación (Forlani, 2019, p.151).

En el mismo sentido nuestra preocupación nos orienta a ubicar referencias vinculadas a la problemática del extractivismo en el encuadre político pedagógico del diseño curricular de la formación docente del nivel primario de Neuquén (2009). Esta tarea implica adentrarnos en las lógicas de presiones e intereses que justifican ciertas presencias, ausencias u omisiones sin perder de vista las coyunturas históricas particulares en las que se producen los textos analizados. Este enfoque requiere estar atentxs a la dialéctica propia de la conflictividad social.

La perspectiva de análisis del giro ecoterritorial

En tiempos de crisis civilizatoria, visibilizada actualmente por la pandemia de Covid19, uno de los aportes más significativos para repensar las políticas de la educación -y también las políticas curriculares de formación docente- deviene de la ecología política latinoamericana. Se trata de un campo de estudio crítico y de plural enunciación que aborda las relaciones sociedad - naturaleza desde una perspectiva teórica interdisciplinaria en la que confluyen la historia ambiental y política, la geografía crítica, los estudios culturales y el pensamiento ambiental entre otras. Supone una crítica radical de las formas de producción, circulación y consumo, así como de las relaciones saber - poder sobre la naturaleza. En la conformación de la ecología política latinoamericana juegan un papel protagónico los conflictos, las resistencias y los saberes territoriales, que posibilitan un intercambio y retroalimentación permanente. Esta articulación permite el despliegue y profundización de las

críticas al modelo de desarrollo hegemónico, a la vez que delinea otros futuros posibles (Alimonda, Toro Pérez y Martín, 2017).

El modelo de desarrollo imperante ha profundizado agudas discusiones académicas e impulsado múltiples estudios desde diferentes perspectivas disciplinares (Harvey, 2005), (Acosta, 2009), (Machado Araoz, 2015), (Gudynas, 2017). Más allá de los debates (y gracias a ellos), retomamos la categoría extractivismo como nodal en nuestra investigación en función de su potencial descriptivo y explicativo de la actual fase del capitalismo. Cabe aclarar que estos enfoques tienen la potencialidad de poner en evidencia las acuciantes situaciones de saqueo y despojo actuales y pasadas. Si bien la lógica extractivista atraviesa la historia de América Latina, los planteos teóricos de los últimos quince años reactualizan la denuncia de la acumulación por desposesión (Harvey, 2005).

Frente a la articulación epistémica, política, económica y cultural que justifica la narrativa desarrollista del extractivismo asumimos -desde la política educativa- la perspectiva del giro ecoterritorial (Svampa, 2019). En América Latina se reconfigura una gramática de luchas que sienta las bases del denominado giro ecoterritorial, entendido como la emergencia de un lenguaje común entre la matriz indígena comunitaria, la defensa del territorio y el discurso ambientalista. Así mismo este movimiento otorga marcos comunes para la acción colectiva que operan como estructura de significación y esquemas de interpretación contestatarios o alternativos que tienden a desarrollar una importante capacidad movilizadora provocando nuevos debates en la sociedad. En el escenario que se plantea como alternativas al desarrollo surgen propuestas basadas en otras lógicas. Derechos de la Naturaleza, bienes comunes, soberanía alimentaria, justicia ambiental y el buen vivir son algunas de las claves en este giro en el que se denuncian los efectos del extractivismo desde diferentes y múltiples territorios.

Entendemos el extractivismo como “un patrón de acumulación basado en la sobreexplotación de recursos naturales -en gran parte no renovables- y en la expansión de las fronteras hacia territorios antes considerados ‘improductivos’” (Svampa y Viale, 2014, p.16). El carácter político y denunciativo pone en tensión las diferentes lógicas y disputas en juego entre una multiplicidad de sujetos que participan en asimétricas relaciones de poder en los territorios.

El extractivismo no es [...] una “forma técnica” de producción compatible con cualquier modelo de sociedad. Es por el contrario, en su mega escala actual, expresión de la profundización de un patrón civilizatorio antropocéntrico, patriarcal y colonial de destrucción de la vida. No es solo un régimen de producción, sino un tipo de sociedad. Además de producir mercancías, el modelo productivo extractivista contribuye a la formación de los agentes sociales involucrados en ese proceso, genera subjetividades y tiende a moldear regímenes políticos caracterizados por el rentismo y el clientelismo. Genera una dependencia creciente en los sectores populares de las transferencias del Estado y tiende a debilitar sus capacidades autónomas, y con ello, la democracia (Lander, 2017, pp.310-311).

Las referencias a la cuestión del extractivismo nos exigen considerar el proceso de construcción de hegemonía, recordando desde la perspectiva marxista que enuncia Raymond Williams que “la hegemonía no se da individualmente, ni tampoco como forma de dominación. Debe ser continuamente recreada, renovada, defendida, modificada. Así mismo es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que no le son propias” (1980, p.55).

Metodológicamente realizamos el abordaje desde una lógica cualitativa, a partir del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) aplicando el análisis documental de contenido (Urbano y Yuni, 2014). Consideramos al diseño curricular como un documento escrito y público que precisa ser estudiado en el marco de las políticas educativas. El proceso investigativo se inició con la búsqueda de presencias y ausencias de referencias asociadas al extractivismo, que luego analizamos con referentes empíricos que expresan núcleos de sentido y tópicos recurrentes, concentrándonos en la sección de la perspectiva ambiental del diseño curricular, en tanto consideramos que es el apartado en el que más se anudan los conceptos y planteos que condensan relaciones con el extractivismo.

El diseño curricular de Neuquén

El diseño curricular que analizamos es producto de un proceso de disputas que supuso diferentes voces e intereses que se dirimen en la oficialización de un documento final. Sobre esta construcción de políticas de formación docente es importante destacar al menos algunos puntos antes de ingresar al análisis más particular.

En el año 2007 el Ministerio de Educación Nacional dio comienzo a un proceso de unificación de los planes de estudio de los Institutos de Formación Docente (IFD) de todo el país en el marco de los acuerdos establecidos entre el Consejo Federal de Educación (CFE) y el Instituto Nacional de Formación Docente. Se planteó que los nuevos planes deberían tener cuatro años de duración, un mínimo de 2800 horas, la presencia de los tres campos de la formación y la titulación según el nivel y espacio de formación. Se crearon para ello Mesas regionales, Patagonia Sur en este caso.

Esta mesa regional comenzó a funcionar elaborando documentos que no alcanzaron una difusión masiva en la provincia ya que los docentes representantes de los IFD, reunidos con las autoridades del Consejo Provincial de Educación (CPE), no aceptaron esta forma de trabajo y propusieron la constitución de una Mesa Curricular Provincial con representación de todos los IFD y del gremio docente Asociación de Trabajadores de Educación de Neuquén (ATEN), de esta manera se inició un camino particular y único entre las jurisdicciones en relación a la construcción de los nuevos diseños (Pedrotti, 2018, pp. 357-358).

Para el caso de la provincia de Neuquén este proceso se llevó a cabo a partir de la creación de una Mesa Curricular Provincial mediante Resolución N° 1271/08 del CPE, con la participación de dos representantes por carrera y por IFD, representantes gremiales y expertos, bajo la coordinación general de la Prof. Susana Barco.

El trabajo de la Mesa Curricular concluyó con la entrega de los Diseños Curriculares que fueron aprobados por Resolución N° 1528/09, junto a los planes de estudio correspondientes al Profesorado de Educación Primaria y al Profesorado de Educación Inicial a través de la Resolución N° 186/10.

El documento del diseño curricular consta de un marco general en el que se desarrollan los argumentos políticos, ideológicos, pedagógicos y epistemológicos, un marco referencial en el que se explicitan las concepciones de curriculum, escuela, docente, sujetos de formación y prácticas esperadas y otro apartado que caracteriza a las instituciones formadoras y sus funciones. La estructura del diseño curricular se presenta atravesada por las siguientes perspectivas: derechos humanos, intercultural, género y ambiental.

A partir del análisis de los resultados consideramos pertinente enfatizar tres cuestiones del encuadre político pedagógico: los alcances y límites de la perspectiva de la educación ambiental en el curriculum, los sentidos y tensiones que genera la crisis civilizatoria en la agenda de políticas educativas de formación docente y los debates sobre los modelos de desarrollo para repensar la orientación de las políticas educativas.

Alcances y límites de la perspectiva ambiental en el diseño curricular

Tal como ya señalamos el diseño curricular⁵ cuenta con una perspectiva denominada ambiental que se propone transversal a los diferentes campos de conocimiento, a continuación presentamos una breve descripción.

El punto de partida desde el que se define la posición oficial es el reconocimiento del campo de la educación ambiental (EA) considerado en “construcción, heterogéneo, contradictorio y donde se juegan, en definitiva, cuestiones de poder” (Dc, 2009, p.75). Señala a la Conferencia de Estocolmo como hito inicial de concientización sobre la degradación del medio ambiente en 1972, y explicita que es fundamental diferenciar otros discursos oficiales teñidos de una visión “lavada de toda perspectiva crítica”, al tiempo que destaca la necesaria especificidad que adquiere la EA en América latina.

González Gaudiano (2012) analiza cómo ha ido mutando en las últimas décadas la discusión sobre la educación ambiental, historiza la disputa que se generó frente al paradigma de la educación para el desarrollo sostenible (EDS).

En varios países, la educación ambiental ha incorporado un segundo apellido para convertirse en educación ambiental para la sustentabilidad. Ha sido quizá una decisión oportunista para aprovechar el impulso proporcionado por la Década; pero también ha implicado el reconocimiento de la necesidad de fortalecer las dimensiones sociales, económicas y políticas de la educación ambiental. Por su parte, la propia educación para el desarrollo sustentable ha querido proyectarse desde el marco institucional construido por la EA durante las últimas tres décadas, pero no así desde su plataforma teórica y política (González Gaudiano y Puente, 2011). En otras palabras, la EDS se construyó como un palimpsesto sobre el edificio que la

⁵ Diseño curricular de Formación docente de Neuquén, en adelante será designado como Dc, 2009.

educación ambiental había levantado, si bien recientemente ha aceptado que se trata de campos complementarios (González Gaudiano, 2012, p.20).

Desde el documento curricular se asume una posición crítica de la EA que pretende superar una postura “reduccionista”, “antropocéntrica” y “ahistórica”. En esta línea se presentan los problemas ambientales en su relación con los diversos intereses en juego y desde allí se enfatiza la dimensión social de los mismos promoviendo una “lectura política conflictiva del mundo social” (Dc, 2009, p. 77).

La perspectiva ambiental remite de manera reiterada al “Manifiesto por la Vida: por una ética para la sustentabilidad” (MV, 2002). Sostenemos que, por ser nodal en el diseño curricular, es preciso describir las líneas y perspectivas fundamentales que allí se explicitan. El Manifiesto es un documento elaborado en Bogotá a partir de una primera versión presentada desde la Séptima Reunión del Comité Intersesional del foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina y el Caribe. Algunos referentes claves que participaron de su elaboración fueron Carlos Galano (Argentina), Carlos Walter Porto Gonzalves (Brasil), y Enrique Leff por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). También contó con otros especialistas y representantes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD y del Consejo de la Tierra.

Según una referente del campo de la educación ambiental, Silvina Corbetta (2015), el MV

surge de las voces del Sur, como una respuesta a la colonialidad del proyecto moderno. La tragedia de los pueblos subordinados ha sido, sin lugar a dudas, asumir el proyecto moderno como universal, cuando en realidad responde a una visión particular; la visión eurocéntrica del mundo (p.162).

En el manifiesto se observa una fuerte crítica al mito desarrollista y al concepto de desarrollo sostenible. Se apela a la ética para la sustentabilidad desde una concepción radical que remueva los cimientos “filosóficos, culturales, políticos y sociales de esta civilización hegemónica, homogeneizante, jerárquica, despilfarradora, sojuzgadora y excluyente” (MV, 2002, p.3).

Allí se reivindica el concepto de sustentabilidad en tanto implica reconocer la complejidad de la vida pretendiendo aliar naturaleza y cultura, fundando una ética que renueve los sentidos existenciales, los modos de vida y las formas de habitar el planeta tierra. Es una ética que se fundamenta en los siguientes principios: una producción sustentable, el conocimiento y el diálogo de saberes, la ciudadanía global, el espacio público y los movimientos sociales, la gobernabilidad global y la democracia participativa, los derechos, la justicia y la democracia, los bienes comunes y el Bien Común, la diversidad cultural y una política de la diferencia, la paz y el diálogo para la resolución de conflictos. En definitiva la ética de la sustentabilidad se presenta como una ética del ser y del tiempo.

Otro punto para destacar del diseño curricular es la vinculación del ambiente con la situación de la pobreza, de los pueblos originarios y la apropiación de los espacios públicos. En el denominado mapa ambiental explicita el “avance de monocultivos sobre ecosistemas nativos, la reciente y creciente amenaza de los agrocombustibles, la minería a cielo abierto”⁶ (Dc, 2009, p.76). En relación la noción de Responsabilidad frente a los problemas ambientales problematiza y señala la diferencia entre propuestas atomizadas que, desde una visión de la tecnología como espacio neutro y anónimo, diluyen la responsabilidad de los “grupos dirigentes, gestores y técnicos”. Esta posición enfatiza lo privado, la esfera personal y elude la necesidad de transformar las “estructuras del sistema” (Dc, 2009, p.77).

Estas discusiones sobre la educación ambiental y su propuesta de transversalización en el diseño curricular son potenciales revitalizadoras de posicionamientos más comprometidos con los derechos de la naturaleza y la defensa de la vida. Sin embargo, González Gaudiano alerta sobre cómo “la pérdida de las capacidades heurísticas del currículum escolar constriñó la educación ambiental a una serie de contenidos discretos y a una propuesta de transversalización que nunca se consumó en los hechos” (2012, p.15). Desde las teorías pedagógicas críticas consideramos al currículum como un dispositivo de control social, por ello entendemos que al abordar la política educativa de formación docente y su vínculo con el extractivismo en la Norpatagonia, el análisis del DC permite identificar

⁶ Estas figuras extremas no están en el Dc del año 2009 reconocidas como parte del modelo extractivo. Los procesos de teorización en las ciencias sociales sobre el extractivismo del siglo XXI se aceleran recién en la última década, frente a la avanzada de emprendimientos y a la visibilización de las consecuencias dramáticas que generan en los pueblos y en los territorios.

ciertos sentidos y orientaciones oficiales de política que forman parte de la compleja dinámica de la conflictividad social y política territorial.

La tradición selectiva, según Williams (1977), constituye un proceso intencionalmente selectivo de un pasado configurativo y un presente preconfigurado, que deviene poderoso instrumento operativo en la definición e identificación cultural y social. Es selectivo porque dentro de una cultura particular (incluida la cultura científica), ciertas prácticas sociales y significados son enfatizados y destacados, mientras otras prácticas y significados son minusvalorados y excluidos. Lo anterior va naturalizando un orden social y cultural sustentado en los valores e intereses de dominación de los sectores hegemónicos. La tradición selectiva opera sistemáticamente en las instituciones sociales que contribuyen de este modo a la reproducción de dicho orden social y cultural (Gonzalez Gaudiano, 2012, p.16).

Estos procesos de producción y reproducción social son puestos en juego en la formación docente, en las discusiones curriculares tanto como en la organización y gestión de la educación. Se materializan de manera no lineal en la dimensión procesual práctica, y en la estructural formal del proceso de conformación curricular (De Alba, 1995) tendientes a legitimar y naturalizar los intereses de determinados grupos y a minimizar la relevancia de la conflictividad socioterritorial en la vida cotidiana. Este proceso de tradición selectiva promueve prácticas de adhesión, indiferencia o resistencia frente a los emprendimientos extractivos.

Por ello es importante ubicar las perspectivas que se asumen sobre los conocimientos en la formación docente. “No sobra aclarar que estas disputas epistémicas van cada vez más de la mano con luchas concretas de diversos grupos” (Escobar, 2014, p. 41).

Crisis civilizatoria: sentidos y tensiones en la agenda de políticas educativas de formación docente

Una categoría central, tanto en la perspectiva ambiental del diseño curricular como en el Manifiesto por la Vida, es la de crisis civilizatoria que amplía los sentidos asignados a la supuesta crisis ambiental. Es presentada como la crisis de un modelo dominante que degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural, depreda e ignora los límites biofísicos de la naturaleza privilegiando un modo de producción insustentable. Es decir, la crisis no sería sólo

ecológica sino crisis social, moral y jurídica de un modelo de desarrollo sostenido en una racionalidad instrumental.

En los inicios de la tercer década del siglo XXI las concepciones sobre la crisis civilizatoria han articulado nuevas perspectivas para comprender el carácter terminal del patrón prometeico de la modernidad colonial. Lander, desde la ecología política plantea que se

trata de una crisis multiforme, multidimensional, de un patrón civilizatorio que en términos sintéticos puede ser caracterizado como *antropocéntrica, patriarcal, colonial, clasista, racista* y cuyos patrones hegemónicos de conocimiento, su ciencia y su tecnología, lejos de ofrecer respuestas de salida a esta crisis civilizatoria contribuyen a profundizarla (2019, p. 14).

Desde esta perspectiva impugnar el modelo civilizatorio capitalista continúa siendo un tema polémico que incluye una cuestión urgente y pendiente de acción política. En esta línea, desde el análisis de las políticas educativas percibimos una tensión en la dinámica que asume la política curricular de la provincia de Neuquén en tanto adhiere, explícita y sostiene una caracterización de la crisis civilizatoria a tono con el MV (2002), al tiempo que sustenta una gestión educativa, económica y territorial que claramente avala y profundiza las prácticas extractivistas en la región. Esta doble faz de las políticas educativas, estos rumbos y tiempos disociados, obnubilan la capacidad de comprensión de la direccionalidad real de las políticas de formación docente.

En nuestra línea de investigación destacamos las estrategias de la responsabilidad social empresarial para el logro de la licencia social (Penas, Laurente y Arauz Iussef, 2020). Sin embargo observamos cómo la alianza estatal empresarial (Ball, 2011) no sólo se inmiscuye en acciones de la filantropía estratégica, sino también en la gestión de la educación de la provincia. Un ejemplo significativo lo constituye la organización de cursos de formación y capacitación para equipos directivos conjuntamente entre el Ministerio de Educación neuquino y la Empresa Pan American Energy (Neuquén informa, 2018). Esta acción sinérgica se expresa, en el Programa Hacer Escuela que busca incidir en la formación docente. En trabajos anteriores exponemos algunas claves que explican el vínculo entre extractivismo y educación en situaciones concretas que rodean al megaproyecto de Vaca Muerta y que afectan la formación en el trabajo docente (Penas y Laurente, 2021). Allí damos

cuenta de la apuesta oficial por las empresas, los emprendimientos y las lógicas depredatorias en el ámbito educativo.

Estas tensiones entre las políticas curriculares y la gestión de la educación es un rasgo que pone en evidencia el carácter político de la crisis civilizatoria, y que a la vez se actualiza y se anuda con las prácticas de los movimientos ambientales y los pueblos originarios en una conflictiva dinámica de luchas y resistencias territoriales en América latina.

Consideramos que en la Argentina la emergencia y puesta en agenda pública de la cuestión ambiental no ha sido el resultado de las reformas impulsadas desde la política pública. Antes bien, fueron los conflictos ambientales y las luchas llevadas a cabo en diferentes puntos de país por diferentes colectivos asamblearios y organizaciones de base los que colocaron la cuestión ambiental en la agenda política y pública. Esto incluye desde luchas que cuestionaron el modelo extractivo-exportador, la megaminería a cielo abierto, las fumigaciones con agrotóxicos, el fracking, o las diferentes formas del urbanismo neoliberal, hasta aquellos conflictos que han puesto en evidencia la contaminación crónica y la injusticia ambiental, convirtiéndolas en zonas de sacrificio (Svampa y Viale, 2014, p. 62).

La impronta que juegan los movimientos socioambientales fue y es decisiva para visibilizar los distintos conflictos en los que se ponen de manifiesto las prácticas y políticas de tipo extractivistas. Estos movimientos asumen la lógica de denuncia hacia los procesos del maldesarrollo valiéndose del entramado conceptual y discursivo que pivotea en el derecho de los pueblos al acceso de los bienes comunes, el reclamo por la justicia ambiental frente a los violentos procesos de despojos múltiples y la centralidad de la reproducción de la vida como organizador social. En definitiva, son los movimientos quienes marcan la dirección del giro ecoterritorial en vías a la transición necesaria para superar la denominada crisis civilizatoria. Si bien el diseño curricular asume la crisis civilizatoria, no menciona los sujetos sociales que enfrentan cotidianamente el poder de la alianza estatal empresarial en las zonas de sacrificio. En este sentido el giro ecoterritorial implica una constante influencia de los movimientos sociales en las agendas políticas y públicas. Un interrogante pendiente es analizar cómo esta conflictividad atraviesa el campo pedagógico, político educativo y específicamente la formación docente.

Estos procesos de resistencia al extractivismo exigen una reconceptualización de lo territorial.

Entender el territorio, entonces, en sus dimensiones abstractas, implica pensarlo también como espacio donde las sociedades humanas definen usos, vinculaciones hombre-naturaleza, relaciones sociales, construcciones identitarias y conflictos de poder; de modo que se trasciende la visión del territorio como mera unidad económica y productiva. Sostener la multiescalaridad y multidimensionalidad del territorio implica, pues, reconocer el conflicto y la superposición de diversas territorialidades, en un mismo espacio geográfico (Forlani, Quiroga y Brizzio, 2016, p.12).

La conflictividad socio territorial incluye las disputas por el acceso y el control de los bienes naturales y del territorio. Las luchas de estos movimientos, asambleas y comunidades se organizan alrededor de las acciones de desposesión que afectan la reproducción de la vida, a través de desalojos, corrimientos de fronteras y la consecuente criminalización de las protestas. Los emprendimientos extractivos determinan zonas de sacrificio⁷ que generan conflictividad social. El concepto de productividad de los conflictos (Merlinsky, 2017), nos remite al conjunto de transformaciones de mediano plazo que estos generan en la vida social con implicancias en los ámbitos jurídicos, territorial, social y político institucional. Precisamente es en los procesos de resistencia cuando se activan las memorias y se recuperan la voz de lxs afectadxs directos y los movimientos sociales.

De allí que adquiera relevancia el concepto de productividad de los conflictos socioterritoriales (Merlinsky, 2017). Entendemos que dicha productividad opera también en el ámbito educativo en tanto provoca aprendizajes -a partir de las batallas culturales y sociales desde las que se enfrenta al extractivismo-, potencia la formulación de nuevas preguntas en las ciencias sociales, reinventa categorías, articula formas de sentir y pensar la vida; se constituye en un elemento desestabilizador para la ciencia y también para la política. Canciani y Telias (2014) retoman esta direccionalidad y bosquejan una propuesta educativa

⁷ Definir nuestro territorio como zona de sacrificio implica retomar una categoría de la Ecología política latinoamericana que refiere a la delimitación de determinadas áreas geográficas en las que se reciben impactos permanentes y se generan daños ambientales, a partir de las acciones de los Estados y las corporaciones, afectando fundamentalmente a grupos discriminados y marginados.

desde la pedagogía del conflicto ambiental. Allí son primordiales las acciones y propuestas que pueden surgir en la escuela, concebida como sujeto territorial estratégico, presionando también para incorporar los reclamos y perspectivas ambientales en las agendas de política y específicamente de políticas educativas.

Nos resulta útil al momento de pensar en propuestas para la formación docente, y remite a la importancia que asumen los aportes de la pedagogía del conflicto socioambiental (Sessano, 2014).

En definitiva, parte de lo que está en disputa son las racionalidades que operan para concebir y garantizar la vida desde matrices antagónicas, con un polo en el que prima la maximización de la ganancia, frente a otro orientado por la conquista de los derechos humanos y de la naturaleza, esenciales para la vida.

Los dogmas antropocéntricos y patriarcales del progreso y del desarrollo, las fantasías de la posibilidad de un crecimiento sin fin en un planeta limitado, están socavando aceleradamente las condiciones que hacen posible la reproducción de la vida en el planeta Tierra. Este patrón de *desarrollo y progreso* ha encontrado su límite. A pesar de que una elevada proporción de la población no tiene acceso a las condiciones básicas de la vida (alimentación, agua potable, vivienda, etc.) la humanidad en su conjunto ya ha sobrepasado los límites de la *capacidad de carga* de la Tierra. Sin un freno a corto plazo de este patrón de crecimiento desbordado y una reorientación hacia el decrecimiento, la *armonía con el resto de la vida* y sin una *radical redistribución del acceso a los bienes comunes del planeta*, no está garantizada la continuidad de la vida humana a mediano plazo (Lander, 2019, p.14).

La lectura del mundo que subyace en la perspectiva ambiental del Dc demanda acciones urgentes y transformaciones radicales para la superación de esta crisis civilizatoria. Sin embargo, cuando esta agenda curricular se cruza con las agendas de la alianza estatal empresarial dentro de las mismas políticas educativas, la asimetría se materializa y se hace muy difícil pensar en lo viable del imperativo ambiental⁸ (De Alba, 1993).

⁸ “El imperativo ambiental es la exigencia categorial e incondicional que impone la crisis ambiental a la humanidad para su propia supervivencia, la de las otras especies y la de la vida en el planeta en general, a través de repensar y buscar nuevas alternativas, contribuyendo a la construcción de un nuevo campo paradigmático, en los planteos ético, epistemológico, económico, cultural político, y social y en sus interrelaciones”(De Alba, 1993 , p. 9).

Hay investigaciones sobre la escuela como actor social en territorios afectados directamente por emprendimientos extractivos en México en los que se analizan las prácticas de transgresión selectiva, entendida por Escalón Portilla y González Gaudiano (2017)

como la conciencia de los límites y las posibilidades que se encuentran en tensión permanente, dando lugar a diferentes cursos de acción que pueden construir actos de resistencia, negociar la aceptación o inaugurar vías propias, condiciones que permiten ampliar las fronteras de lo posible en la participación activa de la escuela como institución en el movimiento socioambiental (p. 10).

En el ámbito de la formación docente urge impulsar prácticas pedagógicas y políticas que nos vinculen al giro ecoterritorial desde nuestros territorios, participando en la construcción colectiva de alternativas al desarrollo.

La polémica agenda del Maldesarrollo en las propuestas de formación docente

La perspectiva ambiental presentada en el diseño curricular reconoce la multiplicidad de posturas y miradas sobre el origen de los problemas ambientales, cuestión que se asocia con los modelos de desarrollo. El documento plantea la necesidad de explicitar quiénes y con qué intencionalidad proponen la noción de desarrollo sostenible y de sustentabilidad, considera la polisemia de estos conceptos y denuncia los “silenciamientos impuestos desde los centros de poder sobre estas temáticas” (Dc, 2009, p.75). Sin embargo, advertimos que el Manifiesto por la vida critica directamente el efecto del “mito desarrollista”, posición que no se despliega con el mismo ímpetu en su versión educativa curricular de la provincia de Neuquén. Es decir, si bien la propuesta para la formación docente reconoce la vinculación entre crisis civilizatoria y la distinción entre sostenibilidad y sustentabilidad, no avanza en una posición crítica y radical sobre los derroteros del desarrollo capitalista. “El desarrollo es un concepto asociado a la modernidad de posguerra y propio de la lógica colonial occidental e ilustrada, su deconstrucción educativa es indispensable” (Sessano, 2014, p.90).

Este nexo entre educación y desarrollo ha sido pregonado desde la teoría del Capital Humano, instalándose tanto en funcionarios y académicos, como en el sentido común de las mayorías. Por ende, entendemos que la ausencia de la problematización del modelo de

desarrollo en el documento curricular debilita la posición crítica referida a la crisis civilizatoria.

A continuación mencionaremos algunos eslabones necesarios para repensar los sentidos que adquiere el debate sobre el desarrollo y que son fundamentales para la orientación de las políticas educativas de formación docente en tiempos de extractivismo.

Retomando los análisis de Svampa y Viale (2014) apelar al desarrollo implica una visión fragmentada, reduccionista y dualista que no toma en cuenta las perspectivas holísticas y relacionales de los sistemas orgánicos interdependientes e interconectados y conlleva a movilizar procesos de explotación, desigualdad, injusticia y violencia.

Creemos que en el marco del Consenso de los Commodities, en el que cobra centralidad la dinámica de desposesión y el extractivismo, el concepto de “maldesarrollo” apunta a subrayar el carácter insostenible o insustentable de los “modelos de desarrollo” hoy vigentes; (...). Hablar de maldesarrollo nos ilumina no solo sobre el fracaso del programa de desarrollo (como ideal, como promesa), sino también sobre las diferentes dimensiones del “malvivir” (Tortosa, 2011, p.41) que puede observarse en nuestra sociedad, producto del avance de las fronteras del extractivismo (2014, p. 28).

El extractivismo como práctica asociada al derroche y saqueo de los bienes de la naturaleza, articula una serie de conceptos fundamentales para el “mito desarrollista” como crecimiento, progreso, reformas de mercado, consumismo, etc. La legitimación social de los proyectos y el ocultamiento de las consecuencias que la dinámica extractivista genera, es posible con la instalación de una narrativa desarrollista. En ella se articula una dimensión temporal entre memorias, presente y porvenir que opera sobre los horizontes de expectativa social y los sentidos de la vida sosteniendo como premisa que el desarrollo no exige ningún sacrificio, sino que abre las oportunidades y posibilidades al progreso y al crecimiento. Estos planteos que anticipan la transición a las “alternativas al desarrollo” y al postextractivismo constituyen desde la perspectiva de Escobar (2014)

un esfuerzo que la academia (como espacio clave de reproducción de las concepciones convencionales del desarrollo) haría bien en acompañar más de cerca y que podría ser

apropiado con eficacia en muchas luchas sociales, ambientales, culturales y ontológicas del continente hoy en día, tales como la minería y los agrocombustibles (p.126).

Los debates actuales no sólo incluyen los cuestionamientos y diferenciaciones sobre los modelos de desarrollo⁹, sino que frente a la avanzada extractivista postulan perspectivas denominadas post-desarrollistas, que

nuclean una diversidad de corrientes con ambiciones descolonizadoras, que apuntan a desmontar y desactivar, a través de una serie de categorías y conceptos-límites, los dispositivos del poder, los mitos y los imaginarios que están en la base del actual modelo de desarrollo (Svampa, 2012, p. 50-51).

Reorientarnos desde el giro ecoterritorial para la formación docente incluye poner en tensión y debate estas conceptualizaciones sobre desarrollo arraigadas en el sentido común de los hacedores de las políticas educativas.

Los educadores ambientales nos vemos frente a una aparente aporía, pues el curriculum hegemónico según el cual nos hemos formado y según el que “debemos” educar, forma parte del edificio lógico, conceptual, filosófico y político de la cultura del desarrollo cuyos discursos y prácticas –escolares y no escolares– tienden a reforzar y consolidar esas lógicas, que debemos decir, son las que han provocado la crisis (Sessano, 2014, p.89).

Conclusión

Realizar el análisis curricular de formación docente con el foco en el extractivismo es una operación no habitual en los estudios de educación. Sin embargo, consideramos que es una línea de investigación relevante para posicionarse dentro del giro ecoterritorial en el campo de las políticas educativas. En este sentido las diferentes aristas que abre esta concepción crítica sobre el extractivismo se acoplan y aportan a los acuciantes tiempos

⁹ Escobar (2014) presenta una genealogía sobre la noción de desarrollo y plantea la importancia de la discusión que se está dando en diferentes ámbitos intelectuales, políticos y académicos que consideran ya no un modelo de desarrollo diferente, sino una propuesta más fuerte como una “alternativa *al* desarrollo”.

atravesados por la actual pandemia, que remiten a las consecuencias del cambio climático en la era del antropoceno/capitaloceno.

Hemos focalizado en el posicionamiento político pedagógico que se presenta de la perspectiva ambiental para orientar la formación docente. Allí hallamos núcleos de sentido que posicionan oficialmente al Dc denunciando los efectos de la crisis civilizatoria. Es decir que no hemos realizado un análisis de las áreas de conocimiento curricular, aunque son lecturas necesarias, tal como lo demuestra Forlani (2019) señalando las ausencias deliberadas en curriculums de nivel medio de zonas sojeras.

Por otra parte, aclaramos que el acercamiento al campo de la EA nos aporta interesantes pistas epistémicas para nuestro abordaje de políticas educativas, si bien no es el eje de nuestras investigaciones. Retomamos de ese campo la importancia de las disputas que se generan en relación a la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible, pero también, y sobre todo, el reconocimiento de la limitación heurística de los documentos curriculares en el ámbito transversal de lo ambiental.

La oficialización del Dc (2009), aunque reciente, se distancia del momento en que se inaugura la era del *fracking* en Vaca Muerta (2013). Los análisis que realizamos están impregnados por los tiempos políticos en los que se ha avanzado, tanto en los proyectos extractivos, como en las luchas socio territoriales que enfrentan y cuestionan la legitimidad de su proyección en nuestros territorios. A su vez, los sustantivos aportes de la Ecología Política Latinoamericana permiten ampliar y profundizar las discusiones en torno al extractivismo y enfatizan las concepciones de la propia reproducción de la vida como seres sentipensantes, analizan las resistencias y procesos de lucha socioterritorial y apuestan por la creación de alternativas al desarrollo. Sus planteos provocan -en las miradas de la política educativa- inestabilidad a los supuestos sobre el desarrollo y jaquean así la tendencia de la educación entendida como mecanismo adaptativo a un único mundo posible.

Evidenciamos la centralidad que asumen los discursos de cuestionamiento al desarrollo sostenible y la crisis civilizatoria en los supuestos curriculares de la perspectiva ambiental, sin embargo observamos cierta ausencia deliberada de la conflictividad socio territorial.

Como ya afirmamos se manifiesta una doble faz de las políticas educativas, es notable la contradictoria tendencia entre las líneas de gestión educativa y de propuesta curricular. Es

decir, la formación docente desde la perspectiva ambiental tiende a visualizar algunos límites del modelo de desarrollo depredador, pero la alianza estatal empresarial afirma su compromiso con la lógica extractiva, actuando no sólo en el territorio de la zona de sacrificio, sino también adentrándose en el corazón mismo de las políticas educativas provinciales. Tal vez la incorporación de la perspectiva ambiental asumida en el diseño curricular fue posible por la propia conformación de la mesa curricular, en la cual participaron algunos representantes de grupos no dominantes con habilitación para traccionar desde perspectivas críticas ciertas discusiones epistémicas. Desde los planteos gramscianos precisamente se puede afirmar que la política educativa es una tensión constante de pujas entre los sectores dominantes y los grupos subalternos.

Esperamos que los aportes de este artículo abonen a las discusiones necesarias hacia una plataforma política para la construcción de alternativas al desarrollo, acompañando el giro ecoterritorial desde el ámbito educativo.

Referencias

- Acosta, A. (2009). *La maldición de la abundancia*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F. (Coord.). (2017). *Ecología política latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*. Volumen 1, Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Alonso, G. y Díaz, R. (2018). Cuerpo y territorio desde lo alto de una torre: visibilidad, protagonismo y resistencia de mujeres mapuce contra el extractivismo. En M. Gómez y S. Sciortino, (Comps.), *Mujeres indígenas y formas de hacer política. Un intercambio de experiencias situadas entre Brasil y Argentina*. pp. 27-58. Temperley, Argentina: Tren en Movimiento.
- Alvaro, M., Correa, G., Vicens, E. y Marré, A. (2018). Transformaciones a la reproducción de la vida en contextos neoextractivistas. Relatos de mujeres en Allen, Río Negro. *ReviISE. Dossier Hacia un buen vivir feminista*, 11(11), 90-202. Recuperado de URL <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/219>
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 2(36), 25-34.

- Balvidares, D. (2017). Otra de espejitos de colores. Las currículas escolares embebidas en cianuro. *Rebelión*. Recuperado de <https://rebellion.org/las-currículas-escolares-embebidas-en-cianuro/>
- Canciani, M. y Telias, A. (2014). Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. En A. Telias, M. Canciani, P. Sessano, S. Alvino y A. Padawer. *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. pp. 51-73. Buenos Aires, Argentina: La bicicleta ediciones.
- Corbetta, S. (2015). Pensamiento ambiental latinoamericano y educación ambiental. Revista del Plan Fénix. *Voces en el Fénix. Voces de la Tierra*. 6(43), 160-167. Recuperado de https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/18_3.pdf
- De Alba, A. (1993). El imperativo ambiental. *Perspectivas docentes* (11). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- 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. *Revista Diálogo sobre educación*. Año 8(15), 1-28. Recuperado de www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v8n15/2007-2171-dsetaie-8-15-00004.pdf
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana, Pensamiento vivo. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Forlani, N, Quiroga, M. y Brizzio, M. (2016). Las resistencias al extractivismo en las ciencias sociales latinoamericanas: algunas consideraciones históricas y políticas. *Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos* (2), 05-22. Recuperado de <http://criticayresistencias.comunis.com.ar>
- Forlani, N. (2019). Extractivismo y educación. Una mirada crítica sobre la educación media en la provincia de Córdoba, Argentina. *Revista Trabajo y Sociedad*, (32), 143-155. Recuperado de

<https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/32%20FORLANI%20extractivismo,%20agronegocio,%20educacion.pdf>

- Galafassi, G. y Riffo, L. (2018). Del sueño de Cristóbal Colón al hoy llamado “extractivismo”. *Revista Theomai* (38). Buenos Aires, Argentina: Estudios críticos sobre Sociedad y Desarrollo.
- Giuliani, A., Fernández, N., Hollmann, M. y Ricotta, N. (2016). La Explotación De Vaca Muerta Y El Impacto Socio-Económico En La Provincia De Neuquén. El Caso De Añelo. Efectos De La Reforma De La Ley Nacional De Hidrocarburos (2014). *Ciencias Administrativas. Revista Digital. UNLP*. 4 (7), 3-19. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/CADM/article/view/2069/2458>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- González Gaudiano, E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado, Revista de formación del Profesorado*. 16(2) 15-24. Recuperado de www.ugr.es/~recfpro/rev162ART2res.pdf
- Gudynas, E. (2017). Extractivismos y corrupción en América del Sur. Estructuras, dinámicas y tendencias en una íntima relación. *RevIISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 10(10), 73-87. Recuperado de <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/197>
- Harvey, D. (2005). El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión. En *Socialist Register*. CLACSO, pp. 99-129. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Lander, E. (2017). Neoextractivismo. Debates y conflictos en los países con gobiernos progresistas en Suramérica. *Investigaciones Sociales*, 20(37). 307-314. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/is.v20i37.13481>
- Lander, E. (2019). *Crisis civilizatoria. Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. Colección Calas. CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200212054330/Crisis-civilizatoria.pdf>
- Machado Araoz, H. (2015). Ecología política de los regímenes extractivistas. *Bajo el Volcán*, 15(23), 11-51.

- Merlinsky, G. (2017). Conflictos ambientales y arenas públicas de deliberación en torno a la cuestión ambiental en Argentina. *Ambiente & Sociedade São Paulo*. XX(2), 123-140.
- Pedrotti, C. (2018). *Conformación del subsistema de formación del magisterio de la provincia del Neuquén: Origen, cambios y continuidades* (Tesis de posgrado) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1563/te.1563.pdf>
- Penas, E. y Laurente, M. (2017, noviembre). Las prescripciones del trabajo docente a partir de las presiones empresariales de la megaminería. Los impactos del Nuevo acuerdo federal Minero. En Facultad de Filosofía y Letras UBA, *ponencia IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina*. “La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI.” Buenos Aires, Argentina.
- Penas, E. y Laurente, M. (2018, abril). La política educativa y el trabajo docente, territorios en disputa por las lógicas extractivistas. En Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, *ponencia VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*. Cipolletti, Argentina.
- Penas, E., Laurente, M. Arauz Iussef, M. (2020). Uso empresarial de las Escuelas públicas: entre el Extractivismo y la responsabilidad social. *Reflexiones desde la Norpatagonia. La Patagonia en el escenario Nacional: miradas sobre el pasado, presente y futuro*. Coordinadores María Teresa Varela Roberto Tarifeño Molina. pp.93-108. Viedma, Argentina.
- Penas, E. y Laurente, M. (2021). Trabajo docente en Vaca Muerta: condiciones, sentidos y tensiones desde zonas de sacrificio. *Revista IIICE*. Aceptado, en prensa.
- Scandizzo, H. (2016). *Hidrocarburos y diversificación productiva en tiempos de Vaca Muerta. Nueva expansión de frontera del capital Vaca Muerta. Construcción de una estrategia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Jinete Insomne.
- Sessano, P. (2014). Praxis educativa, espacio político y alfabetización ambiental: el desafío de los educadores ambientales frente al imperativo, en clave colonialidad/decolonialidad. En Telias, M. Canciani, P. Sessano, S. Alvino, y A. Padawer. *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. pp.89-111. Buenos Aires, Argentina: La bicicleta ediciones.

- Svampa, M. (2012). Pensar el desarrollo desde América Latina. En G. Massuh (Ed.) *Renunciar al bien común. Extractivismo y (pos) desarrollo en América Latina*. pp 17-58. Buenos Aires, Argentina: Editorial Mar Dulce.
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Calas. Recuperado de http://calas.lat/sites/default/files/svampa_neoextractivismo.pdf
- Svampa, M. y Viale, E. (2014). *Maldesarrollo La Argentina del extractivismo y el despojo*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Svampa, S. y Viale, E. (3 de julio de 2017). Minería: un acuerdo de espaldas a la sociedad. *Diario Clarín*. Recuperado de URL https://www.clarin.com/opinion/mineria-acuerdo-espaldas-sociedad_0_ryv6iir4W.html
- Tello, C. (2013). Las epistemologías de la política educativa - Notas históricas y epistemológicas sobre el campo. En C. Tello (Coord. Y Comp.) *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. p. 23-68. Campiñas, Brasil: Mercado de Letras.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2014). *Técnicas para Investigar: Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Volumen 2. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, España: Península.

Documentos

- Consejo Provincial de Educación. (2009). *Diseño curricular de la formación docente de la provincia de Neuquén*, Neuquén.
- Gobierno de la Provincia de Neuquén. Neuquen informa. Nuevo trayecto educativo “Hacer escuela” para directivos del nivel secundario. (2018). Recuperado de <https://www.neuqueninforma.gob.ar/nuevo-trayecto-educativo-hacer-escuela-para-directivos-del-nivel-secundario/>
- Manifiesto por la Vida por una ética para la sustentabilidad. (2002). *Ambiente y sociedad*. Año 5(10).



Poder Ejecutivo Nacional. (2017). *Nuevo Acuerdo Federal Minero*. Argentina.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/acuerdo_federal_minero.pdf

Normativa

Consejo Provincial de Educación, Resolución N° 1271/08, Neuquén.

Consejo Provincial de Educación, Resolución N° 1528/09, Neuquén.

Consejo Provincial de Educación, Resolución N° 186/10, Neuquén.