

La Educación Ambiental como postítulo en el nivel superior universitario

Educação Ambiental como pós-graduação em nível universitário

Environmental Education as a postgraduate degree at the university level

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
31 de octubre de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
15 de noviembre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
13 de diciembre de 2019

Silvina Corbetta

Universidad Nacional de Hurlingham
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Santiago del Estero / Argentina
silvina_corbetta@yahoo.com.ar
ORCID ID: 0000-0001-7664-3780

Pablo Sessano

Universidad Nacional de Santiago del Estero
Buenos Aires / Argentina
refractario@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0002-2561-8849

Resumen

Este artículo presenta los primeros avances de investigación sobre la praxis de la formación en Educación Ambiental, con modalidad a distancia, implementada desde la Escuela para la Innovación Educativa, de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. En la introducción se contextualiza la experiencia de postítulo superior y se narra la génesis de la Educación Ambiental en la formación docente de Argentina. En el primer apartado se presenta el enfoque teórico-metodológico. En el segundo se sistematizan los hallazgos en dos direcciones de análisis: (i) sobre la propuesta en general y (ii) sobre su primer tramo formativo. Entre las dimensiones analizadas figuran la estructura curricular, los perfiles de docentes y estudiantes, las expectativas, el grado de satisfacción, entre otros. La información se construyó con base a tres fuentes: documentos institucionales, aulas virtuales y encuestas realizadas entre los cursantes del primer ciclo de la Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

Palabras claves: educación ambiental, formación docente, postítulo universitario, modalidad a distancia, pensamiento ambiental latinoamericano

Referencia para citar este artículo: (2020). La Educación Ambiental como postítulo en el nivel superior universitario. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 217-236.

Resumo

Este artigo apresenta os primeiros avanços da pesquisa sobre a prática de treinamento em Educação Ambiental, com modalidade à distância, implementada pela Escola de Inovação Educacional, da Universidade Nacional de Santiago del Estero. Na introdução, a experiência de pós-graduação é contextualizada e a gênese da Educação Ambiental na formação de professores na Argentina é narrada. A abordagem teórico-metodológica é apresentada na primeira seção. No segundo, os resultados são sistematizados em duas direções de análise: (i) na proposta em geral e (ii) em sua primeira seção de treinamento. Entre as dimensões analisadas estão a estrutura curricular, os perfis de professores e alunos, as expectativas, o grau de satisfação, entre outros. As informações foram construídas com base em três fontes: documentos institucionais, salas de aula virtuais e pesquisas realizadas entre os alunos do primeiro ciclo do Diploma Superior de Educação e Pensamento Ambiental da América Latina.

Palavras chave: educação ambiental, formação de professores, pós-graduação na universidade, modo remoto, pensamento ambiental latino-americano

Abstract

This article presents the first research advances on the practice of training in Environmental Education, with distance mode, implemented by the School for Educational Innovation, of the National University of Santiago del Estero. In the introduction, the postgraduate experience is contextualized and the genesis of Environmental Education in Argentina's teacher education is narrated. The theoretical-methodological approach is presented in the first section. In the second, the findings are systematized in two directions of analysis: (i) on the proposal in general and (ii) on its first training section. Among the dimensions analyzed are the curriculum structure, the profiles of teachers and students, expectations, the degree of satisfaction, among others. The information was constructed based on three sources: institutional documents, virtual classrooms and surveys carried out among the students of the first cycle of the Higher Diploma in Education and Latin American Environmental Thought.

Keywords: environmental education, teacher training, postgraduate in university, remote mode, Latin American environmental thought

LA PARTICULARIDAD ARGENTINA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA INTRODUCCIÓN¹

El antecedente directo de esta experiencia de postítulo superior fue la propuesta desarrollada por la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Esa organización, a fines de la década del noventa y haciéndose eco del contexto de

¹ Los autores agradecen la lectura crítica de Ana Karina Martínez, en una versión preliminar de este documento y de Esteban Ithuralde, en su versión final.

la crisis ambiental, instó a construir respuestas, a través de la formación docente en Educación Ambiental (EA) en Argentina. Tal génesis le dio una identidad particular: la EA surgía desde un sindicato docente y desde un enfoque alojado en la pedagógica crítica latinoamericana. Se propuso no sólo “ambientalizar” la perspectiva con la que los docentes se formaban, sino pretendió, durante el mismo ejercicio formativo, que se construyeran las bases para deconstruir un sistema educativo decimonónico y europeizante, colonizado por saberes disciplinares y acrílicos y con una forma de producir conocimiento, inherente al modelo socioeconómico hegemónico.

Con el horizonte de “refundar la formación docente” (Galano, 2002) y mediante la celebración de un convenio con la Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), la CTERA implementó la *Especialización en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable*. La propuesta guiada y dirigida por el profesor Carlos Galano, transcurrió desde 1999 al 2009, momento en que quedó trunca. Es decir, la única oferta de posgrado existente en EA, cerraba y se devolvía a los docentes a la situación de vacancia anterior, en materia de formación en ese campo. Debe observarse que, a diferencia de otros países de la región, en Argentina las propuestas de formación superior en EA, no tuvieron eco directo en las instituciones universitarias (Sessano, 2017).

Varios intentos de presentar propuestas en ese campo, en varias universidades nacionales, de distintos puntos del país, tampoco resultaron fértiles durante los casi 7 años posteriores al cierre del mencionado posgrado. *La Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano (EyPAL)*², de modalidad virtual, en la Escuela para la Innovación Educativa (EIE) de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) se propuso cubrir esa vacancia formativa, a través de un postítulo, en el nivel superior.

Con base a la praxis de la Diplomatura Superior en EyPAL, el artículo se propone presentar los resultados preliminares de una investigación de corte cualitativa. En el primer apartado se presenta la propuesta educativa, con eje en su enfoque teórico-metodológico. En el segundo apartado se sistematizan los resultados de la investigación en dos direcciones de análisis: (i) sobre la propuesta educativa en general y (ii) sobre el primer tramo de la citada propuesta (Ciclo I). A más de veinte años de la primera experiencia de formación ambiental destinada a docentes en Argentina, y con una crisis ambiental que se ha profundizado, resulta relevante presentar información sistematizada sobre una experiencia formativa de postítulo, en un área temática que continúa con enorme vacancia.

ENTRE LEGADOS Y DESAFÍOS: SOBRE LA MODALIDAD Y EL ENFOQUE DE LA EXPERIENCIA EN LA EIE-UNSE

La experiencia de la Diplomatura Superior en EyPAL inicia a mediados de mayo de 2017. La referida propuesta, recoge el legado latinoamericanista que emergiera durante los años '70/80 a instancias de la Red de Formación Ambiental de América Latina y el Caribe (PNUMA)³ pero, desde los aprendizajes acontecidos a partir de la ya citada

² De ahora en más “la Diplomatura Superior en EyPAL”.

³ Para mayores referencias se puede consultar Leff (2009) y Corbetta, Franco, Blanco, Martínez y Ruiz Marfil (2015).

experiencia antecedente de la CTERA/UNCOMA. La particularidad en el caso de la Diplomatura Superior en EyPAL es que se inscribe dentro de las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje *no presenciales* (modalidad virtual); un formato que vienen instalándose y que, aunque con diferentes propósitos y resultados, amplían las posibilidades de alcanzar y relacionar públicos diversos con temas y propuestas menos usuales.

En una producción previa (Sessano y Corbetta, 2016) se han hecho dos afirmaciones: (i) la EA es una nueva alfabetización y (ii) la conjunción de la EA y las nuevas tecnologías de la información, ha dado lugar a la emergencia de un territorio comunicativo-educativo de fuerte conexión con las realidades ambientales locales. Por cierto, la modalidad virtual ha favorecido la divulgación y la acción pedagógica en torno a los conflictos ambientales en América Latina y el mundo. En este sentido, la Diplomatura Superior en EyPAL, es un buen ejemplo de la potencialidad del recurso técnico en el campo de la EA y la asociación con la pedagogía latinoamericanista. La propuesta comprendió o enfatizó a la EA, en su carácter fuertemente interdisciplinario y en su sentido profundamente crítico. En otro trabajo antecedente se sostenía que:

[la ambientalización de la formación docente dirigida hacia el logro de] una praxis de la EA no puede ser neutro, sino comprometido y contextualizado y que difícilmente será transformador si no se asume como proceso transicional entre lo instituido y lo instituyente, entre la educación del presente y la que debemos hacer nacer (Corbetta y Sessano, 2015:175).

Siguiendo este criterio, desde un enfoque pedagógicamente crítico y epistemológicamente descolonizador, la propuesta de la Diplomatura Superior en EyPAL plantea la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje, obligadamente situados en el escenario de crisis ambiental actual, donde los múltiples conflictos ambientales, en tanto contextos, son contenidos propios e ineludibles para la praxis educativa ambiental (Sessano y Corbetta, 2016; Corbetta y Karol, 2015; Corbetta, 2015b). La crisis ambiental, por cierto, ha sido definida en el *Manifiesto por la vida, por una ética para la sustentabilidad* como una crisis de civilización.

[Una crisis] de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas (...). La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. Este es un hecho antrópico y no natural. La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida (PNUMA, 2003: 6)

Como sostienen, M. Laura Canciani, Aldana Telias y Pablo Sessano (2017), el enfoque del conflicto ambiental se apoya en la pedagogía



crítica y promueve fuertemente un pensamiento que corre en ese mismo sentido, persigue la transformación social e incorpora lo ambiental como cuestión ineludible de nuestro tiempo. El objetivo primordial es aportar elementos para la problematización pedagógica de lo ambiental y la concientización social. En el abordaje del conflicto ambiental se identifica la dirección propuesta por Henry Giroux (2013, p. 57): “el sentido de la pedagogía como práctica política y, al mismo tiempo, haciendo la política más pedagógica”.

Lo dicho aquí implica inscribir la educación en el marco de las críticas a las relaciones de poder y las desigualdades sociales que desencadenan. El enfoque de la pedagogía del conflicto intenta resignificar el pensamiento freireano a la luz de nuestro presente, potenciando la dimensión política de la EA en tanto *praxis*; una teoría-práctica liberadora y autónoma con profundo componente ético, político y social. Resulta, por cierto, un ejercicio dialógico que incorpora la complejidad e incertidumbre propias del fenómeno social al análisis de la realidad ambiental o socioambiental, como desafío pedagógico.

Para los citados autores (Canciani, Telías y Sessano, 2017), enseñar y aprender desde la pedagogía del conflicto ambiental supone comprender la cuestión ambiental como una construcción histórica atravesada por distintas esferas de lo social (económica, política, cultural, tecnológica, jurídica, etc.) donde lo ambiental, lejos de estar en una relación de exterioridad, es parte constitutiva y transversal de dichas esferas y, por ende, condiciona las prácticas sociales. Por todo ello, este marco referencial es propicio para pensar la EA desde América Latina en consonancia con las problemáticas ambientales que constituyen su historia.

Pensar lo latinoamericano, desde una ecología de un ámbito, desde un hábitat concreto, o un pensar situado en la geocultura (Kusch, 2007) es, finalmente, un “sentipensar con la tierra” (Escobar, 2015). Este es el espíritu que orienta el enfoque de la Diplomatura Superior en EyPAL que aquí se presenta. Por cierto, la noción de geocultura en Kusch remite a la intersección de lo geográfico y lo cultural, un pensamiento gravitado por el suelo o prendido a él:

Detrás de toda cultura está siempre el suelo. No se trata del suelo puesto, así como la calle Potosí en Oruro o Corrientes en Buenos Aires, o la pampa, o el altiplano, sino que se trata de un lastre en el sentido de tener los pies en el suelo, a modo de punto de apoyo espiritual, pero que nunca logró fotografiarse porque no se lo ve [...] Y ese suelo así enunciado que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. El simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener (Kusch, R. 2007 c, pp. 109)

Desde el enfoque de esta propuesta educativa es esa gravidez la que hace y nos hace sentipensantes con la tierra. Arturo Escobar recoge el término *sentipensante* de Orlando Fals Borda, para dar cuenta que desde el corazón se construyen e interpretan mundos. El sentipensamiento es un lenguaje que viene desde abajo, desde esa tierra que es morada de quienes la cultivan y la nutren. Cultura es cultivo. Es el len-

guaje subalternizado por la modernidad/colonialidad. Un pensamiento que se siente y un sentir que se piensa desde los territorios como experiencia vivida por campesinos, pueblos indígenas y afrodescendientes. Territorios que son tierra, ecosistemas, procesos de territorialización y proyectos de vida.

Desde otra lectura, aunque haciendo eje en el ya citado texto de Canciani, Telias, Sessano, (2017, p. 33), la propuesta de la Diplomatura en EyPAL se clasificaría entre aquellas que se alejan “de corrientes que en la EA conciben el acto pedagógico desde una visión instrumentalista limitando su pensamiento y sus prácticas a esquemas interpretativos teórico y técnicos y a una secuencialidad didáctica unidisciplinar”. Según los autores, la reducción de la complejidad y la acción sin reflexión son productos de este tipo de enfoques instrumentales.

Epistemológicamente, la propuesta aquí analizada, propicia una interpelación al modo occidental de producir conocimiento, o más bien, una insumisión a la experiencia de dominación que se expresa en el saber que se autodenomina universal y se erige omitiendo maneras *otras* de conocer, comprender y conceptualizar los múltiples modos de habitar a lo largo de la región. Aquí, se concibe a la *praxis pedagógica* (momento superador de la teoría y la práctica) como un constructo que liga pero que trasciende el pensamiento y la acción, donde la historia en acto, hace que los sujetos *parte* sean *parteros* de una (su) formación. Así, en su lugar se promueve la construcción de un espacio académico capaz de dialogar con las heterogeneidades bioculturales de los territorios locales y sus conocimientos (UNSE, 2016).

La apertura de la UNSE en ese momento posibilitó el acceso a este tipo de propuestas. Además, permitió generar una iniciativa que no estuviera dirigida exclusivamente a docentes y egresados de carreras terciarias y universitarias. Por cierto, cabe resaltar que la presente propuesta también está abierta a estudiantes universitarios y a militantes de organizaciones de la sociedad civil. En este último caso, no se requiere acreditar estudios universitarios o terciarios. Es decir, es posible dar cuenta de los saberes necesarios y el compromiso social en materia ambiental, a través del activismo.

La participación de estudiantes que, casi en su totalidad, son docentes de diferentes disciplinas, algunos con la máxima formación académica y provenientes de distintas regiones de Argentina y de países hermanos (Colombia, Costa Rica y Nicaragua) convierten a la propuesta en EyPAL en un escenario pedagógico inusual desde la perspectiva del marco de la formación de postítulo, en el nivel superior universitario, pues habilita un espacio propicio para el diálogo de saberes entre estudiantes de distintas disciplinas, provenientes de diversos biografías y escenarios geoculturales. La experiencia viene recopilando una panorámica de los conflictos ambientales regionales; demandada por los docentes y armada desde las visiones de procedencia de los y las estudiantes. Todo esto hace de los conflictos ambientales, materia directa de estudio y debate. El formato virtual elegido y la dinámica que esto le imprimió *hicieron* a la fertilidad del entorno de enseñanza-aprendizaje.

2. HACIA UNA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se comparte en este apartado una sistematización de los resultados de la investigación con base a la complementación de los tres tipos de fuentes ya citadas en la introducción: (i) los documentos institucionales, (ii) las aulas virtuales y (iii) la aplicación de una encuesta, con presencia de preguntas cerradas y abiertas. La información se organiza en torno a las dos direcciones exploradas: la propuesta educativa en general y el primer ciclo formativo de la citada propuesta (Ciclo I).

El análisis de los documentos institucionales y de las aulas virtuales sirvieron para construir información sobre la propuesta educativa general y sobre el primer tramo formativo con base a las siguientes dimensiones de análisis: la *estructura curricular*, la *concepción de las aulas virtuales* y el *perfil de los docentes y estudiantes* (sexo, procedencias geográficas, disciplinares y profesionales).

Por su parte, las encuestas tomaron como unidad de análisis al primer ciclo formativo⁴ de la Diplomatura Superior en EyPAL. Aquí se hizo foco en las siguientes dimensiones: los *contenidos*, la *modalidad*, el *apoyo de las coordinaciones académica y tutorial*, así como los *obstáculos y desafíos* que atraviesa un tipo de propuesta realizada en un entorno de trabajo de educación a distancia. La encuesta fue diseñada en formulario Google y localizada en el aula virtual. Las unidades de indagación sobre los que se aplicó la encuestas fueron las y los cursantes del primer ciclo formativo de Diplomatura Superior en EyPAL. El referido universo poblacional se compuso de 13 estudiantes que respondieron la encuesta sobre un total de 38 matriculados.

2.2. Sobre la propuesta educativa en su totalidad

2.2.1. La estructura curricular y su organización temporal

La Diplomatura Superior en EyPAL consta de tres ciclos temáticos de formación: el Ciclo I (sobre el que se ahonda en el siguiente punto) titulado *Fundamentos para la construcción de un marco interpretativo de la educación ambiental y el pensamiento ambiental latinoamericano* se compone de 4 espacios curriculares: (i) Origen y crisis de la racionalidad moderna, (ii) La particularidad latinoamericana del pensamiento ambiental, (iii) Ética ambiental y Educación Ambiental, (iv) Racionalidades indígenas y Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

Por su parte, el Ciclo II titulado *Sustentabilidad: conflictos ambientales, desarrollo y posdesarrollo en América Latina* se conforma de tres espacios: (i) Soberanía Alimentaria y la Salud como eje de las luchas ambientales en la región, (ii) Ecología política y conflictos ambientales y (iii) Sustentabilidad, desarrollo y posdesarrollo.

Finalmente, el Ciclo III denominado *La educación como Educación Ambiental Latinoamericana* también posee tres espacios curriculares, (i) La Educación Ambiental en perspectiva histórica, (ii) Enfoques de la didáctica en la Educación Ambiental y (iii) Desarrollo local y Educación

⁴ El proceso de sistematización de la información construida sobre el primer tramo se ha llevado adelante con el aporte de Leydi Manuela Devia Briez, estudiante de la Lic. En Ciencias Naturales con énfasis en EA, de la Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. El citado trabajo se enmarca en el *Programa de Pasantías Internacionales* perteneciente al Convenio realizado entre la Universidad Nacional de Santiago del Estero y la Universidad del Tolima, a instancias de la Diplomatura Superior en EyPAL (EIE-UNSE).

Ambiental. Complementan a los citados Ciclos, tres Talleres sobre herramientas conceptuales y metodológicas: (i) *El pensamiento situado como fundamento de las intervenciones pedagógicas. Lecturas y reflexiones sobre Rodolfo Kusch y sus aportes al Pensamiento Ambiental Latinoamericano*, (ii) *Estrategias metodológicas para el diseño de proyectos institucionales y de intervención sociocomunitaria*, y (iii) *Taller de escritura académica y elaboración del trabajo integrador final*. Si bien ubicado en último lugar, el tercer taller es más bien un espacio transversal que acompaña simultáneamente a cada curso para la producción de sus trabajos finales, y, a su vez, constituye el taller de cierre de la Diplomatura Superior en EyPAL para la producción del trabajo integrador final (TIF). Cabe aclarar que cada curso -del Ciclo correspondiente- posee una duración de un mes.

Tabla 1
Organización del plan de estudio

TRAYECTOS SEGÚN CICLOS Y TRABAJO INTEGRADOR FINAL (TIF)	ESTRUCTURA CURRICULAR	CERTIFICACIONES SEGÚN HORAS		
		Actualización profesional 200 horas	Especialización superior docente 400 horas	Diplomado Superior 600 horas
CICLO I: Fundamentos para la construcción de un marco interpretativo de la educación ambiental y el pensamiento ambiental latinoamericano	1. Origen y crisis de la racionalidad moderna. 2. La particularidad latinoamericana del pensamiento ambiental. 3. Ética ambiental y Educación Ambiental. 4. Racionalidades indígenas y Pensamiento Ambiental Latinoamericano.			
CICLO II: Sustentabilidad: conflictos ambientales, desarrollo y posdesarrollo en América Latina	5. Soberanía Alimentaria y la Salud como eje de las luchas ambientales en la región. 6. Ecología política y conflictos ambientales. 7. Sustentabilidad, desarrollo y posdesarrollo. TALLER 1. El pensamiento situado como fundamento de las intervenciones pedagógicas. Lecturas y reflexiones sobre Rodolfo Kusch y sus aportes al Pensamiento Ambiental Latinoamericano.		(*)	
CICLO III: La educación como educación ambiental latinoamericana	8. La Educación Ambiental en perspectiva histórica. 9. Enfoques de la didáctica en la Educación Ambiental. 10. Desarrollo local y Educación Ambiental TALLER 2. Estrategias metodológicas para el diseño de proyectos institucionales y de intervención sociocomunitaria.		(*)	
TIF aprobado	TALLER 3 (transversal) de escritura académica y apoyo al trabajo final integrador.			

Fuente: Elaboración propia con base a la Resolución 766/2016 (UNSE).

(*) Dado que los Ciclos son independientes entre sí, pueden los estudiantes ingresar a la Diplomatura desde cualquiera de los Ciclos. Obsérvese que el tipo de certificación se realizará según la cantidad de horas y ciclos que completen. Obteniendo la certificación de Diplomado Superior, sólo en caso de completar los tres Ciclos y aprobar el TIF.

Otra particularidad de la propuesta es que cursando cualquiera de los tres ciclos, y completando un mínimo de 200 hs., con un taller (si correspondiera), se obtiene la *Certificación de Actualización Profesional* (en la temática de cada Ciclo⁵). Por otra parte, la aprobación del Ciclo I, conjuntamente con el Ciclo II o bien con el Ciclo III y habiendo completado una carga horaria mínima de 400 hs., permite obtener la *Certificación de Especialista Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. Finalmente, la aprobación de los Ciclos I, II y III y la elaboración del TIF, permitirá obtener el *Certificado de Diplomado Superior en EyPAL*. El citado trabajo, con el que se obtiene el título de Diplomado Superior, podrá consistir en un ensayo, el diseño de un recurso pedagógico con sus correspondientes actividades didácticas, el diseño de un taller de capacitación con el análisis de los resultados a través de un ejercicio piloto, un proyecto de investigación acción o un proyecto de intervención comunitaria en EA. La duración del trayecto completo de la Diplomatura es de tres cuatrimestres. En la Tabla 1 puede observarse la organización del plan de estudio de la propuesta educativa.

2.2.2. El aula virtual como proximidad y territorio de enseñanza aprendizaje: dinámica de trabajo

Cada ciclo inicia con un *Aula de Bienvenida*⁶ donde se asignan, a lo largo de dos semanas, aproximadamente, varios ejercicios de interacción entre los distintos actores y una ambientación en la plataforma, territorio donde el hecho educativo tendrá lugar (Ver Figura 1). Por otra parte, cada espacio curricular constituye un curso del aula⁷, a cargo de uno o dos docentes respectivamente (Ver Figura 2), a quién/quienes se le suma la figura del tutor. Este último rol es ejercido por una/un única/o docente que coordina –a lo largo de toda la formación- tanto el acompañamiento a los docentes como a los estudiantes. El seguimiento del aula y sus movimientos se hace constantemente, con un límite de 48 horas, pero con resoluciones que en la práctica ocurren

⁵ Es decir, si se aprueba el Ciclo II se obtiene la certificación de *Actualización profesional en fundamentos interpretativos de la educación ambiental y el pensamiento ambiental latinoamericano*. Si se aprueba el **Ciclo II** se obtiene la *Actualización profesional en sustentabilidad: conflictos ambientales, desarrollo y posdesarrollo en América Latina*. Y finalmente, si se aprueba el **Ciclo III**, se logra la *Actualización profesional en la educación como educación ambiental latinoamericana*.

⁶ Todas las aulas de la Diplomatura Superior en EyPAL fueron diseñadas por Ana Karina Martínez.

⁷ Recuérdese que los cursos poseen una duración de un mes.

Figura 1. Aula de bienvenida a la Diplomatura Superior en EyPAL. Fuente: EIE-UNSE (2017) Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Plataforma Virtual.

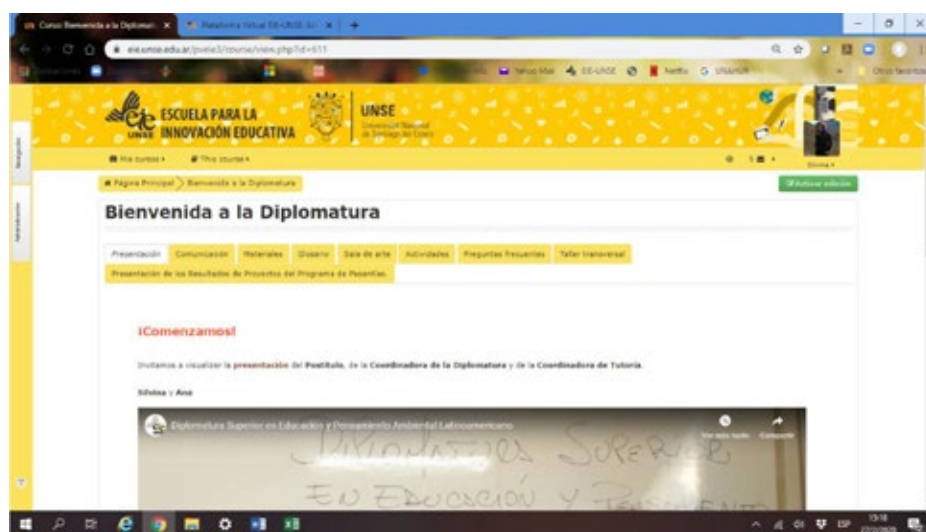
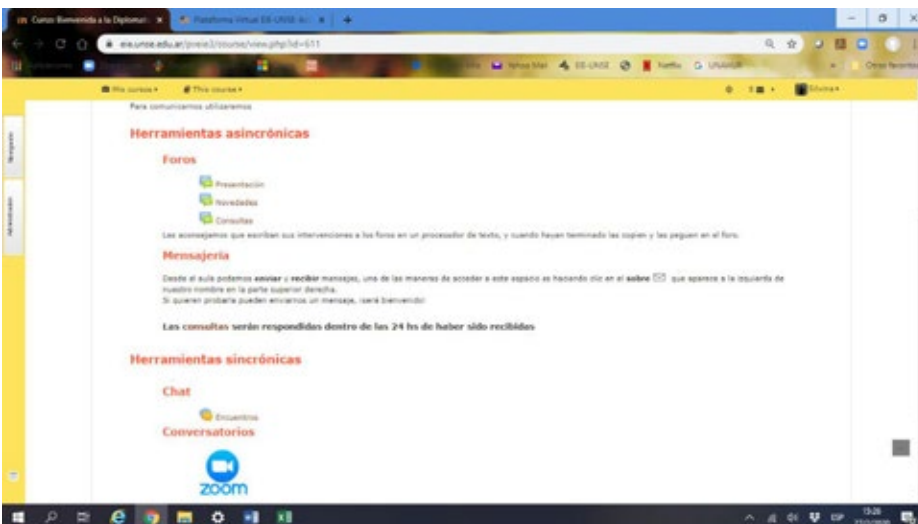


Figura 2. Ejemplo de aula del Curso 4: Racionalidades indígenas y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Fuente: EIE-UNSE (2017) Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Plataforma Virtual.



Figura 3. Solapa de comunicación Aula de Bienvenida. Fuente: EIE-UNSE (2017) Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Plataforma Virtual.



dentro de las 24 horas, lo cual permite un ágil intercambio y alertas tempranas en términos de dificultades que puedan haberse generado.

La construcción de *proximidad* es un elemento constitutivo del trabajo. La proximidad implica una fuerte interacción entre los diferentes roles: coordinación académica y de tutorías, docentes y estudiantes, a través del uso de distintas aplicaciones y dinámicas según las necesidades: correo, foros de novedades, de debates, chat, conversatorios y clases por Zoom⁸, uso del Dropbox, Google Drive (Ver Figura 3).

Muy lejos de ser el aula virtual un repositorio de documentos, la propuesta que aquí se sistematiza es más bien la representación de un vínculo formativo donde todos los participantes (docentes, estudiantes y coordinadores) circulan críticamente experiencias y saberes. Todos aprenden y enseñan.

Coherentemente con el enfoque de la Diplomatura Superior en EyPAL, cada docente a cargo de su correspondiente curso produce el material pedagógico o cuaderno de trabajo, con base a un diseño

⁸ Véase <https://zoom.us/>

instruccional proporcionado por la coordinación académica, el cual es revisado previamente y evaluado por el equipo coordinador. Esta revisión posibilita identificar contenidos que se puedan repetir entre cursos, planteos de profundización o la construcción de vínculos con cursos que lo antecedan o lo sucedan. Este *cuidado* permite mantener una línea de trabajo con base a un enfoque y una dinámica de producción de conocimientos que se sostiene a lo largo del trayecto formativo.

El material pedagógico contiene el desarrollo de un texto base de autoría del docente, que contempla el contenido de cada unidad temática, otros materiales obligatorios de lectura (opcional) y las actividades didácticas correspondientes; las cuales se desarrollan a modo de foro de debate, de conversatorio o hasta de documento colectivo (Ver Figuras 4 y 5).

El material pedagógico producido por el docente se dispone procesualmente a lo largo del mes, en el aula correspondiente al espacio

Figura 4. Ejemplo de material pedagógico en una unidad de curso en el aula virtual. Fuente: EIE-UNSE (2017) Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Plataforma Virtual.



Figura 5. Ejemplo de foro en unidad de curso en el aula virtual. Fuente: EIE-UNSE (2017) Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Plataforma Virtual.



curricular. Así, cada aula posee una pestaña de presentación del docente; entre tres y cuatro pestañas de unidades (una por cada unidad) y, finalmente, otra de trabajo final. En esta última, no sólo se explicitan las consignas y se entrega el trabajo solicitado, sino que existe un foro de consultas para contemplar posibles dificultades que acarree la comprensión de la mencionada consigna. Eventualmente, si los docentes lo solicitan, pueden agregarse pestañas de bibliografía complementaria o salas de arte, a cada una de las aulas de cada curso. Cada curso termina con un trabajo práctico, entre los que se cuentan ensayos, trabajos de investigación, planificaciones, *power point* con presentaciones *on line*, producción de audiovisuales, entre otros. Desde la coordinación académica se ha concebido a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje de cada curso, lo cual promueve un importante trabajo de retroalimentación por parte de los docentes hasta tanto los y las estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje de cada espacio curricular.

2.1.3 Los docentes y sus formaciones

Los docentes fueron cuidadosamente seleccionados tomando como criterio la coherencia de cada perfil con el enfoque de la propuesta. A través del cuerpo docente se reúnen múltiples formaciones disciplinares de base: educadores, filósofos, físicos, antropólogos, sociólogos, biólogos, economistas, geógrafos, historiadores, químicos, politólogos, ingenieros, con formaciones de posgrado y experiencias educativas de carácter interdisciplinar. Esa misma diversidad también fue aplicada a la dimensión geográfica: docentes de Argentina (región Centro, Patagonia y Norte), Colombia, Perú y Bolivia. La mayoría de ellos con probada experiencia en formación docente, de grado, posgrado, postítulos, y en intervenciones en proyectos sociocomunitarios y en educación popular.

La propuesta está dirigida por un equipo docente que cumple con dos roles: la coordinación académica y la coordinación de las tutorías a estudiantes y docentes. También ambos perfiles hibridan formación en EA con orígenes disciplinares diversos de formación de grado y de posgrados. En el caso de quién diseñó la organización de las aulas virtuales y la disposición del contenido y quien además inició la coordinación de las tutorías posee una Maestría en Entornos Virtuales, lo cual ha permitido, además, concretar la articulación de una ya explorada tríada que se asumía necesaria para esta etapa de nuevas alfabetizaciones: *la educación ambiental, la formación docente y las TIC* (Sessano y Corbetta, 2016; Corbetta y Sessano, 2015; Corbetta, Sessano y Krasmasky, 2013).

En la práctica, la propuesta de EyPAL pone de manifiesto la potencialidad del *maridaje entre EA y TIC*, sobre el que nos referíamos en uno de los trabajos antecedentes (Sessano y Corbetta, 2016). Para la formación de docentes ese matrimonio (EA y TIC) puede ser entendido como una fortaleza hacia un cambio de paradigma: tanto por la condición transversal de los saberes implicados como por el carácter problematizador y disruptivo de la comprensión que promueven en torno a los procesos educativos del presente (Corbetta y Sessano, 2015). Se postulaba en el citado texto, que la EA y las TIC tratan de “un nue-

vo lenguaje (...) y en esa medida, una nueva alfabetización. Pues sólo un nuevo lenguaje, un código comunicativo diferente dará lugar a una nueva interpretación del mundo" (Corbetta y Sessano, 2015, p.175). Lo que en el decir de Nicolás Sosa (1999) se traduce como un cambio de percepción, que posee la suficiente sensibilidad que el *complexus* requiere, de modo de producir un saber que comprenda el conjunto en que la urdimbre se teje.

2.3. Sobre el Ciclo I

2.3.1. Los estudiantes y sus formaciones

Las formaciones disciplinares de los cursantes del primer ciclo sigue similar diversidad que los docentes de la propuesta: Lic. en Educación con Especialización en Problemáticas del Aprendizaje; Educadores; Lic. en Psicología e Historia de la Antropología; Ingeniero Agrícola con Especialización en Docencia Universitaria, Maestro de Educación Inicial y estudiante de Derecho, Abogada, Lic. en Biología, Antropóloga, entre otros. Las formaciones previas evidencian, además, estudiantes que en su alta mayoría superan la edad de 35 años y, en casi su totalidad, poseen puestos laborales que les demandan importante carga horaria. El grupo lo componen 27 mujeres y 11 varones.

Las procedencias geográficas dejan representadas a la Región Patagónica, tal el caso de Chubut y Río Negro; del Norte Argentino, como Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán; a la Región de Cuyo con participantes que provienen de San Juan y San Luis; a la Región Centro a través de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Provincia de Buenos Aires y Santa Fe; el Nordeste a través de Misiones; y a países hermanos tal como Colombia, Costa Rica y Nicaragua.

2.3.2. Los hallazgos a partir de la encuesta

2.3.2.1. Contenidos, modalidad y apoyos de las coordinaciones académica y tutorial

Con base a la encuesta aplicada al finalizar el primer ciclo, se evaluaron varios ejes y sus respectivas dimensiones. En el *eje contenidos*, por ejemplo, ante la pregunta ¿consideras que aplicarás los contenidos de los cursos del Ciclo I en las situaciones profesionales en las que estás involucrado? Entre el 80 y 90 % de las respuestas indican que es altamente probable que apliquen los contenidos de los cursos del Ciclo I. Entre los comentarios que surgieron sobre la utilidad de los materiales producidos para ese ciclo, puede leerse lo siguiente:

Soy novel en este campo, me sentí muy movilizada por la propuesta, me des-estructuró, me obligó a repensar desde qué lugar "leo" el mundo, marcando mis contradicciones y matrices de aprendizaje.

El primer ciclo de la Diplomatura me ofreció un enfoque para mí completamente novedoso acerca de varios temas de reflexión y debate que considero urgentes y de trascenden-

cia para la convivencia de pueblos y naciones entre sí y con la naturaleza. La forma en que esos contenidos se proponen me resulta apropiada y aplicable al ámbito educativo en que me desempeño.

Los contenidos, muy adecuados al título y a la propuesta de la Diplomatura. Un enfoque que resultó ser mi mayor desafío debido a mi estructura de pensamiento encasillado en el método experimental, propio de las ciencias naturales

Considero que la selección de contenidos y autores es excelente. En algunos casos me resultó un poco difícil la lectura para lo cual ayuda muchísimo el material audiovisual y los conversatorios “en vivo”.

Hay cursos que me resultaron más prácticos y otros cursos en donde fueron más teóricos, que es necesario para marcar el contexto del PAL.

Otros de los ejes evaluados fue el referido a la *modalidad virtual y el apoyo de la coordinación de tutorías y de la coordinación académica*. En ese marco se puso a consulta el uso de la plataforma virtual para acceder a los contenidos de los cursos y a los espacios de interacción, el nivel de satisfacción en la resolución de dificultades técnicas, la satisfacción respecto a la comunicación en los espacios de interacción del campus (Foro de novedades, Foros de debate para las actividades, Foro de consultas) la disponibilidad de la coordinación de tutorías, así como el acompañamiento de la coordinación académica de la Diplomatura. En todos los casos, pese a señalar en varias situaciones ciertas dificultades para el manejo del entorno virtual, el nivel de satisfacción fue desde el máximo nivel (5) a el nivel inmediato inferior (4), lo cual da cuenta del alto nivel de satisfacción de los participantes con la modalidad y el acompañamiento de ambas coordinaciones.

Sobre los encuentros sincrónicos en *Zoom*, que consisten en conversatorios en línea –semanales- coordinados por los docentes de cada curso y apoyados por la tutora, se pudo observar que de los 13 estudiantes que respondieron la encuesta, 9 consiguieron que asistieron a algunos de los encuentros en línea, propuesto por algunos de los docentes de los 4 cursos del Ciclo. Las respuestas más críticas respecto a la fundamentación de la no asistencia registran situaciones como: problemas de horarios para participar *on line*, problemas de conectividad que se replicaron en varios intentos de participar o inconvenientes para ingresar. No obstante, la coordinación de tutorías se encargaba de grabar los encuentros de modo de que quedaran disponibles para quienes, por diversos motivos, no pudieron presenciar el encuentro en línea. En cuanto a la calidad de los encuentros sincrónicos, se buscó evaluar la medida en que estos aportaron conocimientos y herramientas para alcanzar los objetivos didácticos de los cursos. Algunas de las respuestas dieron cuenta de lo siguiente:

Fue una actividad novedosa, como inmigrante digital me puse muy nerviosa. Sin embargo, fueron encuentros enriquecedores, con la posibilidad de volver a verlos y repensar los diálogos.

Percibí a los encuentros sincrónicos como “clases de con-

sulta personalizadas”, que no solo me sirvieron para aclarar dudas y entender mejor las propuestas y posiciones de los docentes, sino que estrecharon el contacto humano con ellos y facilitaron eludir al menos un poco las distancias del trato textual/virtual.

En el Curso 1, me permitieron percibir la ternura con que la profesora invitada se relaciona con el mundo, de lo que es reflejo su posición teórica.

Los encuentros de Zoom a los cuales asistí, me brindaron muchísima claridad sobre las lecturas realizadas. Por ejemplo, escuchar a la Profesora invitada Patricia Noguera o al Prof. Carlos Chacón hablar en forma tan calma y con tanta naturalidad, me permitió afianzar ese enfoque poético que la lectura en sí misma no me permitía ver tan claramente y relacionar con mi entorno inmediato

Personalmente considero que los encuentros sincrónicos son lo más valioso y enriquecedor de la Propuesta... Disfruté muchísimo cada vez que pude participar y asistir, y logré comprender y profundizar en los contenidos, a la vez que sentí que a través de ellos se genera empatía y sentido de pertenencia con los docentes, las tutoras y los compañeros. Lamenté que los cursos 2 y 4 no tuvieran al menos un encuentro de éstos a fin de entablar una relación más personal y afectiva con las docentes...

Me cuesta un montón la parte de informática, todavía no consigo entrar sin obstáculos al Zoom y recién con la Unidad 3 del Curso 4 participé sin complicaciones, salvo la tardanza, en el Foro

Aun con la dificultad planteada por la/el último encuestado/a, en general la evaluación de la propuesta didáctica elaborada para los encuentros en Zoom también arrojó como resultado la máxima evaluación, no así lo que corresponde a la calificación sobre la adecuación del tiempo estipulado para el desarrollo de las distintas actividades. A menudo lo intensivo de los cursos y la cantidad de material tensiona la posibilidad de “estar al día con las lecturas”. Dado el tipo de perfil de los participantes, que en su mayoría posee importante carga laboral, ha sido lo referido al *tiempo estipulado* para la entrega de trabajos y la participación en los foros, lo que ha logrado menos satisfacción en el grupo. No obstante, la mayor parte de los estudiantes tienen un alto grado de satisfacción con respecto al acompañamiento y la orientación del equipo docente y coordinadores, durante el desarrollo de los cursos.

2.3.2.2. Las expectativas y el grado de satisfacción

El grado de satisfacción -respecto a las expectativas iniciales que la propuesta generó en los participantes- van desde muy satisfactorio a satisfactorio. En 9 de los 13 participantes que respondieron la encuesta, las respuestas se concentran en el máximo grado de satisfacción (5). El resto lo calificó con el grado inmediato inferior (4). Entre los comentarios que surgieron se citan los siguientes:

En realidad, me gustaría que no terminara nunca esta Diplomatura, en ocasiones pienso que en mi país estos temas dejaron de ser importantes, las universidades de aquí todo lo relacionan con la administración. La Diplomatura, me ha dado un segundo aire, unos deseos de transformar, unas ideas y motivaciones que me exceden. Además, soy profesor de Educación Ambiental, y los materiales me han permitido irradiar un poco de esto a mis estudiantes, y así lo he percibido. A pesar de que la Diplomatura es virtual, me he sentido tan cerca de ustedes, me siento parte de todo esto que están construyendo.

El ciclo superó ampliamente mis expectativas, siento que aprendí muchísimo y se abrieron mil puertas para seguir investigando, reflexionando, leyendo, escuchando... Lo que más me gustó fue el claro enfoque y posicionamiento ideológico (anticapitalista, contrahegemónico, emancipador) adoptado y aclarado desde el principio, y que se refleja en el discurso de los docentes, las tutoras y los textos.

Recomiendo a todos aquellos que están buscando orientaciones para abordar problemáticas ambientales de una forma diferente, creativa, con intervención del pensar, del sentir, del ser con otros y para otros.

Con respecto al grado de satisfacción sobre la *modalidad virtual* en la mayoría de los encuestados se logró la máxima calificación. En los casos en que la modalidad virtual resultó un obstáculo por motivo de conectividad o por escaso conocimiento en el uso de la plataforma, los participantes destacaron el apoyo de la coordinación de tutorías para transitar esa desventaja:

Respecto a las tutorías, destacar la excelente calidad de las mismas, ya que constantemente, ya sea en forma grupal y/o personal, orientaban, alentaban e incentivaban a continuar, extendían plazos y re programaban encuentros sincrónicos e incluso brindaban asesoramiento en cuestiones técnicas propias del uso de la tecnología.

A mí me cuesta interactuar a través de la compu... me gusta más hablar cara a cara. Todavía me cuesta acostumbrarme a esta modalidad virtual

En referencia al *Taller Transversal*, se evaluó a través de la encuesta la utilidad de los materiales para el acompañamiento a la escritura académica de los participantes y los apoyos para mejorar las producciones. Frente a la pregunta ¿Consultaste los materiales del Taller Transversal de acompañamiento a la escritura académica? Las respuestas han sido coincidentes respecto a haber consultado los materiales, y la valoración de los mismos fueron entre satisfactorio (4 respuestas) a muy satisfactorias (9 respuestas). Frente a la pregunta ¿Qué material de apoyo le requerirías a la docente para que te acompañe de modo más satisfactorio en tus próximas producciones académicas? Algunas respuestas coincidieron, a grandes rasgos, en que no tenían sugerencias porque el material ofrecido era suficiente, lo cual les "permitió encarar

con éxito algunas dificultades en los trabajos finales". Otras en cambio apuntaron, por ejemplo, a lo siguiente:

Tal vez una actividad en Drive de producción e intercambio con los profesores en línea.

Es difícil pedir sobre determinado formato, ya que, en varias oportunidades, tuvimos amplia libertad para elegir la metodología de presentación del trabajo y como en mi caso, ¡se aprende o se afianza las capacidades...haciendo!!

Pienso que podría ser útil algún video explicativo... tal vez con la misma información que contienen los textos, pero contados oralmente, mostrando y comparando ejemplos...

2.3.3. Los obstáculos y los desafíos

Si bien la *modalidad a distancia* ha sido positivamente evaluada para la presente propuesta de formación superior en EA, resultó a su vez el origen de los principales obstáculos durante el primer ciclo (falta de conocimiento en el uso de TIC, escasa o mala conectividad, entre otros factores). Sumado a ello se observó críticamente -desde los participantes- la alta exigencia para cumplir con las actividades de cursos que resultaron muy intensivos: "Se necesita más tiempo, y en mi caso, más capacitación para el aprendizaje virtual".

El seguimiento pormenorizado a los participantes desde las coordinaciones sirvió para detectar tempranamente la alta exigencia de lecturas y de actividades que la cursada planteaba, motivo por lo cual se decidió disminuir -desde el Ciclo II- la cantidad de unidades dictadas; las cuales pasaron de 4 unidades por curso al mes, a 3 unidades a desarrollarse en el lapso de 4 semanas. Sin embargo, no siempre se asumió por parte de los estudiantes que la dificultad mayor estaba en la propia intensidad de los cursos:

Mi rendimiento académico fue decreciendo debido a que las demandas laborales y familiares [se] incrementaron y mi método de estudio no fue acorde para sostener el trabajo. Lamento no haber podido participar más en las propuestas. Las demoras que eventualmente me dificultaron dar cumplimiento en tiempo a las tareas tuvieron que ver con mis otras obligaciones y compromisos, que varían según el mes, y no con la estructura o intensidad de los cursos, que -si bien alta- me parece más que adecuada y flexible.

Si bien el alto desgranamiento de los estudiantes en propuestas que son totalmente *on line*, es un fenómeno frecuente, la pérdida de participantes resultó muy significativa, aun cuando se llevara a cabo un intenso acompañamiento por parte de ambas coordinaciones. Cabe considerar, que de 38 personas que comenzaron en el Curso 1, sólo 11 entregaron los trabajos finales de los cuatro cursos correspondientes al Ciclo I. En este sentido entre las respuestas se señala:

Por momentos sentí que era demasiado exigente el ritmo de lecturas y participación que exigían los foros y actividades, por lo cual me costó bastante cumplir en tiempo y forma con los requerimientos y a veces no lo pude hacer... Pero bueno,

*tal vez sea la manera de garantizar la calidad académica...
[¿Cómo se mejora?] pidiendo más tiempo!*

Por otra parte, se pudo observar que los cursos que no utilizaron las instancias de los conversatorios en *Zoom* resultaron, comparativamente, menos valorados por parte de los participantes.

Otro elemento que emergió como un fuerte desafío, para la coordinación académica, fue el de promover entre los docentes, la idea de trabajos finales como verdaderas instancias de enseñanza-aprendizaje. Esta requerimiento implicó la necesidad de comentarios robustos -de parte de los docentes a cargo de los cursos- para que sus estudiantes mejoren las producciones, hasta lograr que estén óptimas. Entre las críticas más reiteradas está la demanda de devoluciones sobre los trabajos:

Me hubiese gustado conocer más ajustadamente comentarios sobre mi ensayo. Fue un desafío, nunca antes había realizado un trabajo así. Por lo demás ¡excelente!

El formato de algunos trabajos finales, también generó dificultades:

En forma personal, me ha costado bastante la realización del ensayo filosófico como actividad final, no tenía experiencia en la producción de ese tipo de material y su aspecto filosófico, complicaron un poco las cosas y me demoré más de la cuenta.

Otros de los elementos requeridos es la relación entre los trabajos finales de los cursos y el *trabajo integrador final* de la Diplomatura Superior en EyPAL, lo cual comenzó tempranamente a ser enunciado como demanda:

Me parece que se podría determinar desde el puro inicio, en qué consiste el trabajo final, con el objetivo de ir trabajando anticipadamente. Además, se puede ir resaltando en la lectura, citas u otros aspectos que puedan servir para el trabajo final.

Creo que sería oportuno, ir conociendo lo que se va a proponer como proyecto de tesina, así como la estructura que esta debe seguir.

CONCLUSIÓN

Pese a un alto desgranamiento de estudiantes, la experiencia ha sido sumamente alentadora; tanto en el diseño de la propuesta de modalidad virtual, como en materia de creación de contenidos. La conjunción de novedosos enfoques en ambos terrenos ha favorecido el diálogo de saberes y estimulado la gratificante tarea de re-construcción de un espacio formativo en Educación Ambiental como postítulo de Nivel Superior y en clave del pensamiento ambiental latinoamericano.

Por otra parte, la riqueza en la interacción de docentes y estudiantes, de diferentes disciplinas y de diversos lugares de la región, genera

otra particularidad: la de hermanar experiencias que de otro modo resultarían más difícil de conocer y de aprehender. Los resultados de este trabajo de investigación fortalecen las afirmaciones mencionadas más arriba: la EA como una nueva alfabetización y el maridaje entre la EA y las nuevas tecnologías de la información. El territorio virtual como espacio comunicativo-educativo emergente, con fuerte presencia de las realidades ambientales locales, así lo demuestra.

Deben subrayarse, que los marcos teóricos de enfoque crítico, para tratar la conflictividad local como hecho pedagógico-político, facilita un diálogo fluido y problematizador entre quienes atraviesan los conflictos ambientales locales como experiencia vivida y quienes lo vienen conceptualizando. Ciertamente, a partir del abordaje de los conflictos ambientales locales, la crisis ambiental -recurrentemente mencionada, pero pocas veces tratada en profundidad - se territorializa en las aulas virtuales y adquiere la dimensión de lo palpable: actores factibles de identificar, en desigualdad de condiciones y con desigual modo de apropiación de los bienes comunes.

Finalmente, subrayar los desafíos en torno a la vacancia de información, en al menos cuatro dimensiones: (i) vinculación de los y las estudiantes con comunidades, organizaciones o procesos de movilización en el marco de conflictos ambientales locales; (ii) temas y/o demandas de formación en EA entre quienes poseen militancia ambiental en los territorios locales; (iii) motivos de desgranamiento de los y las estudiantes, a partir de trabajar sobre el universo de quienes deciden no continuar con la propuesta; (iii) indagar cuáles han sido las propuestas más fértiles de trabajo en las aulas, y (iv) identificar las propuestas de trabajo final más valoradas por los estudiantes.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- Canciani, M. L., Telias A. y Sessano, Pablo (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje de 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Corbetta, S. (2015a). Pensamiento Ambiental Latinoamericano y Educación Ambiental. *Revista del Plan Fénix. Voces en el Fénix. Voces de la Tierra* 6 (43). CABA. Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Recuperado de <http://www.vocesenelfenix.com/content/voces-de-la-tierra>
- Corbetta, S. (2015b.) La relación entre el Estado y los Pueblos Indígenas en contextos de conflictos socioambientales. La demanda por la tierra y el territorio, los lenguajes y sus significatividades. *Revista Sustentabilidad(es)* 12 (6). (s/p) Recuperado de http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/4_corbetta_relacion_estado_y_pueblos_indigenas.pdf
- Corbetta, S y Sessano, Pablo (2015). La educación Ambiental como "saber maldito". Apuntes para la reflexión y el debate. *Revista Ambiens*. Vol 1, No 1, 158-178. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ambiens/article/view/3371/6090>
- Corbetta S. y Karol J. (2015). De territorios y epistemes en el ejercicio de pensar la América de nuestros días. En P. Blanco (Comp.) *Pensar*

la ciudad y el territorio en Patagonia desde una perspectiva latinoamericana: relaciones de poder conflictos y resistencias (pp. 53-80). Trelew, Argentina: Mandala Libros.

- Corbetta, S., Franco D., Blanco P., Martínez, A.K. y Ruiz Marfil, J. (2015). "Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL). Sistematización del corpus teórico-metodológico, reconstrucción histórica y perspectivas". En A. Carosio (Comp). *Tiempos para pensar* (pp. 317-324). Tomo I. Caracas, Venezuela: CLACSO. CELARG. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151211124235/Tiempos_para_pensar_TOMO1.pdf
- Corbetta, S., Sessano, P y Krasmasky, M. (2013). Naturaleza y Educación. De la complejidad triádica en la perspectiva del pensamiento ambiental: educación ambiental, TIC y formación docente. En A. Conde Flores et. al (Ed.), *Naturaleza-Sociedad, reflexiones desde la Complejidad* (pp. 670-700). Edición (electrónica): 2013 ISBN: 978-607-7698-XX-X Tlaxcala. México: CIISDER-UAT. Recuperado de http://www.academia.edu/4273867/DE_LA_COMPLEJIDAD_TRIADICA_EN_LA_PERSPECTIVA_DEL_PENSAMIENTO_AMBIENTAL_EDUCACION_AMBIENTAL_EA_TIC_s_y_FORMACION_DOCENTE
- Galano, C. (2002). Una mirada epistemológica y pedagógica. Aportes para repensar la formación docente desde la formación ambiental. En CTERA-M.VILTE. *Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad* (pp.5-16). Buenos Aires: Escuela Pedagógica Marina Vilte.
- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-Ciencia Social*, n° 17 (2013), pp. 55-71.
- Kusch, R., 2007. Geocultura del hombre americano. En: Rodolfo Kusch, *Obras completas*. Tomo III. Fundación A. Ross, Rosario, Argentina. Pp, 5-239.
- Leff, E., (2009). "Pensamiento Ambiental Latinoamericano". En *VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, San Clemente del Tuyú, Argentina. Recuperado de <http://www.6iberoea.ambiente.gov.ar/>,
- Sessano, P. y Corbetta, S (2016). *Educación ambiental y TIC: orientaciones para la enseñanza* - 1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ANSES.
- Sessano, P. (2017). Aportes para una Metodología situada en la investigación en EA en Argentina. Dos Investigaciones precursoras, en N. Fernández (Coord.). *Inclusión de la formación en Educación Ambiental en la Educación Superior*. Bs.As: La Bicicleta Ediciones.
- Sosa, N (1999). El análisis interdisciplinario de la problemática ambiental: perspectiva ética. En M. Novo, y Lara, R. (Coord.). *El análisis interdisciplinario de la problemática ambiental* (pp.107-150). (I), Madrid: Ed. Fundación Universidad Empresa.
- UNSE (2016). *Resolución Rectoral 766*. Santiago del Estero. Argentina.