

Materiales para la enseñanza del extractivismo en perspectiva socioambiental y de género desde el estudio de caso en la clase de historia

Autora Valeria Ayelén Enriquez Avila

Especialización en Didáctica en las Ciencias Sociales con mención en Historia

Director Victor Salto



Agradecimientos

A mis estudiantes por inspirarme en cada clase.

A mi hermana, que me acompañó y alentó durante todo el proceso.

A mis amigas/os y colegas que confiaron siempre en mí.

A Seba por ayudarme con la parte del diseño.

A Víctor por aceptar dirigir este trabajo y por todos sus aportes.

ÍNDICE

Introducción	2
PRIMERA PARTE	4
1. FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	4
1.1. ¿Por qué el extractivismo?	4
1.2. ¿Cuál es el lugar de Neuquén? El extractivismo y el neoextractivismo en Neuquén	9
1.3. El progreso tiembla. De lo global a lo local: el caso de Sauzal Bonito.....	11
1.4. Enseñar en perspectiva socioambiental y de género	12
1.5. Sobre la enseñanza desde problemas sociales relevantes.	19
1.6. Sobre los materiales para la enseñanza de la Historia	22
1.7. Enseñar estudiando casos.....	24
SEGUNDA PARTE	27
2. UNA PROPUESTA DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL EXTRACTIVISMO EN PERSPECTIVA SOCIOAMBIENTAL Y DE GÉNERO	27
2.1. Sobre el contexto escolar de la propuesta.....	27
2.2. Inscripción curricular y organización de la propuesta de enseñanza.....	29
2.3. Secuencias didácticas	33
2.4. Reflexiones finales.....	59
Bibliografía	61

Introducción

El presente Trabajo Integrador final (TIF) es el resultado de la finalización de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en Historia, dictada por la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. De esta manera, para la elaboración del mismo he recuperado los aportes teóricos y metodológicos brindados en los distintos seminarios cursados. Asimismo, el tema que particularmente he elegido me resulta de gran interés atendiendo a los desafíos que me ha representado en mi propia práctica docente, las cuales me permitieron reflexionar en torno a la bibliografía abordada a lo largo de la especialización.

En este sentido, presento una propuesta de enseñanza que nace de mi propia práctica y aspira a su revisión crítica. Propuesta que aborda el extractivismo como problema socialmente relevante (Santisteban, 2019) en perspectiva socioambiental y de género a partir del estudio de caso. Específicamente, el incremento en la actividad sísmica en Neuquén (en localidades como Sauzal Bonito), producto de la extracción de bienes comunes, en este caso petróleo mediante fractura hidráulica en Neuquén. Una actividad que se incrementó a partir de los acuerdos YPF-CHEVRON firmados en el 2013.

En este marco, en una primera parte, presento los fundamentos teóricos y metodológicos sobre las potencialidades del abordaje de estos problemas en la clase de historia de nivel secundario. Así como también los desafíos de pensar en su enseñanza escolar desde la perspectiva socioambiental y de género en conjunto.

A estas preocupaciones profesoras se suman cambios en el contexto curricular de la provincia de Neuquén a partir de la implementación del Nuevo Diseño Curricular (NDC)¹ a partir del año 2023. Diseño que nos propone una nueva dinámica de trabajo en áreas de conocimiento y en duplas pedagógicas. En este marco, los y las docentes debemos repensar nuestros propósitos y contenidos de la historia escolar. Este nuevo escenario curricular habilita reflexionar en torno a la enseñanza en función de problemas y no de temas aislados. Lo cual me demanda reconsiderar qué aporta mi disciplina para el abordaje de los mismos, a los efectos de contribuir al trabajo colegiado y colaborativo en la escuela. Desde la historia escolar pensada

¹ Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria en <https://www.neuquen.edu.ar/disenio-curricular-nueva-escuela-secundaria/>

desde nuevos enfoques, que permita comprender la temporalidad desde otros enfoques, estableciendo un lazo social significativo entre pasado, presente y futuro.

Es por esto que, en una segunda parte de este Trabajo Integrador Final presento las potencialidades de la enseñanza de problemas sociales relevantes en la clase de historia. En este caso, a partir de la estrategia didáctica del estudio de caso que me ofrece las herramientas para comprender lo local en términos globales.

Atendiendo a estas inquietudes y aspiraciones, desarrollo las secuencias didácticas, presentando materiales y momentos estimativos de enseñanza. Secuencias en las cuales procuro que el estudiantado tenga un papel principal en la elaboración de hipótesis, argumentaciones y la construcción de materiales que le permitan compartirlas. En definitiva, pretendo que los y las estudiantes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje, para que este sea democrático, significativo y genuino.

Finalmente, presento algunas reflexiones finales que devienen de las nuevas ideas y consideraciones que fueron surgiendo a medida que escribía este trabajo. Entendiendo que este es un paso más de indagación que me posibilita construir algunas conclusiones, pero que fundamentalmente da paso a nuevas inquietudes.

PRIMERA PARTE

1. FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

1.1. ¿Por qué el extractivismo?

El extractivismo como proceso histórico tiene larga data, aunque algunos autores marcan algunas diferencias en relación al significado (Gudynas, 2013; Machado Aráoz, 2016; Svampa, 2019). Realizando una breve historización, podría ubicar su origen con el surgimiento de la economía mercantilista en la Europa del siglo XV, la cual dio inicio a la visión mercantilizada de la naturaleza. Este modelo impulsó la expansión ultramarina con la finalidad de obtener enormes volúmenes de metales preciosos que saciaran un sistema socio-económico cada vez más voraz. Implicó la destrucción cultural, el genocidio y el ecocidio en América y África a través de prácticas racistas que permanecen encubiertas hasta nuestros días.

Una concepción más estructural del extractivismo podemos encontrarla en autores como Machado Aráoz (2023), quién relaciona estrechamente la estructuración del extractivismo con el concepto de antropoceno y la consolidación del *habitus conquistual colonial-moderno*. Con este último término, Machado Aráoz está aludiendo a, lo que él denomina, una economía de guerra hecha habitus y que se inauguró con la acumulación primitiva durante el proceso de conquista y colonización de América. Por primera vez en el mundo se produce un modo global de apropiación de la naturaleza.

El antropoceno es un concepto que surge desde la geología para definir un nuevo estado general de la biósfera terrestre en el que sus dinámicas, composiciones y configuraciones hidrológicas, atmosféricas, climáticas y geoquímicas se han transformado profundamente por razones antropogénicas. En tan solo 300 años se duplicaron las emisiones de dióxido de carbono a la atmósfera provocando considerables cambios en la temperatura media global, lo cual a su vez ha perturbado los distintos ecosistemas. Así el antropoceno representa la construcción de una forma hegemónica de habitar el mundo.

Eduardo Gudynas (2014), por otra parte, desde la base de la Ecología Social considera que las herramientas conceptuales desarrolladas hasta el momento para explicar y entender el extractivismo son insuficientes, sobre todo en términos

socioambientales. De esta manera, a las definiciones vinculadas a cómo se producen las relaciones de apropiación del capital, Gudynas le suma el problema de la emergencia ambiental. Es así que define al extractivismo como un caso particular de extracción de grandes volúmenes de bienes naturales o bajo procedimientos de alta intensidad, orientados esencialmente a la exportación como materias primas, o commodities (recursos naturales) con un procesamiento mínimo. Tal actividad se ha profundizado en el último tiempo, sobre todo a través de la extracción de hidrocarburos y minerales, aparejada con el incremento notable de conflictos y resistencias sociales. Si bien las resistencias en sí no son una novedad, asevera el autor, sí lo son los nuevos contenidos temáticos de tales disputas, creándose una amalgama de reclamos sociales, territoriales, culturales y ambientales.

Seoane, Taddei y Algranatti (2011) y Svampa (2013) explican que una de las grandes consecuencias o característica intrínseca de este sistema insaciable, es el despojo de las mayorías y la enorme concentración de tierras y recursos en unas minorías. Sabemos que América Latina es una de las regiones más ricas del mundo, pero también la más desigual del planeta. Según un informe sobre desarrollo humano realizado en el 2019, por el Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo, el 10% más rico de la población latinoamericana acumula cerca del 40% de la riqueza total, mientras que el 40% más pobre acumula sólo el 13% de la riqueza total.

En términos globales, los conflictos socioambientales vinculados a las formas de apropiación de los bienes comunes de la naturaleza continúan incrementándose. Su impacto se refleja en la constante disputa sociopolítica por el uso de los mismos, punto clave de las resistencias en la región latinoamericana y en el mundo, y las alternativas de futuro frente a la mayor expresión del capitalismo neoliberal: el extractivismo (Seoane, Taddei y Algranatti, 2013). De esta manera, muchas luchas y movimientos sociales han estado ligados a la extensión del extractivismo como sistema depredatorio de acumulación por desposesión (Harvey, 2003) que sostiene una visión mercantilizada de la naturaleza, alterando los ciclos de la misma y poniendo en riesgo la vida de numerosas especies, incluyendo la humanidad. Los conflictos socio-ambientales aparecen, entonces, como el espacio en el que convergen diferentes actores, con intereses diversos e identidades heterogéneas, que se unen en pos de enfrentar una injusticia social y ambiental.

Es por esto que, andando el tiempo, el extractivismo como expresión máxima de la economía capitalista ha ido experimentando algunas mutaciones. Es mi interés personal centrarme, en esta ocasión, en el extractivismo neoliberal y el neoextractivismo², su impacto en América Latina en términos regionales, y en la provincia de Neuquén en un sentido local. Pues dentro de esta periodización que tengo en cuenta es a partir de los años '70, llegando a la actualidad, aunque con algunos cambios y permanencias. Dentro de esta periodización tenemos al menos dos momentos distintos. A finales del siglo XX nos encontramos con una profundización del modelo neoliberal. Mientras que en la primera parte del siglo XXI estamos frente a la presencia de modelos progresistas.

En los '70 y luego en los '90 podemos observar una economía neoliberal en Argentina con una fuerte desregulación del Estado y abolición de medidas proteccionistas, dando paso a la consolidación de un proceso de crecimiento económico en manos del sector privado. Lo cual fue facilitado con incentivos mediante la entrada de empresas transnacionales. A esto se suma que, durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999), se estableció la alianza entre los grandes grupos económicos y la dirigencia política de origen peronista. Lo que favoreció el protagonismo de empresas transnacionales, las privatizaciones de empresas públicas, y el cierre de numerosas empresas pequeñas y medianas por la desventaja que suponía competir en el mercado en un periodo de fuerte concentración económica y extranjerización del capital.

En América Latina en general y en Argentina en particular, los distintos gobiernos progresistas de principios del siglo XXI, coincidieron con el consenso de los commodities (Svampa, 2017). El cual dio paso a un nuevo orden económico en la región vinculado al boom de los precios internacionales de las materias primas que incrementó la demanda de los países centrales. Este contexto fue el que creó las condiciones favorables para la profundización del extractivismo entre estos gobiernos

² Tomo el concepto desde los aportes de: Gudynas (2009); Machado Araoz (2014); Svampa (2011 y 2013); Seoane, Taddei y Algranati (2013). Aunque con algunas particularidades, estos autores a grosso modo, entienden al neoextractivismo como categoría analítica surgida en América Latina y como concepto político que pone en evidencia las limitaciones de los gobiernos progresistas en la región, los cuales privilegian una lectura del conflicto social en términos de la relación capital-trabajo. Esta tendencia invisibiliza u otorga escasa atención a la relación capital-naturaleza que caracteriza a los movimientos socioambientales en la actualidad.

progresistas, lo cual se reflejó en una vaga crítica hacia los impactos nocivos que genera y una fuerte criminalización de la protesta en los conflictos socioambientales.

De esta manera, se favoreció la asociación entre el boom de los commodities, las promesas de crecimiento económico, la aplicación de políticas de inclusión y la ampliación del consumo. Por lo que, se dejaron de lado las estrategias de desarrollo alternativas en la relación sociedad-naturaleza y los distintos gobiernos latinoamericanos abandonaron los lenguajes emancipatorios con los cuales llegaron al poder, perdiendo sentido y legitimidad. Como consecuencia las problemáticas socioambientales continuaron siendo una preocupación secundaria o lisa y llanamente se volvieron temas sacrificables, consolidando así los modelos de (mal) desarrollo (Svampa, 2017). En este sentido, Svampa se sirve del término de neoextractivismo como categoría de análisis multidimensional que da respuesta a un contexto renovado.

Maristella Svampa y Enrique Viale (2021), distinguen tres etapas del neoextractivismo en Latinoamérica. La primera fase va desde el 2003 hasta el 2008 aproximadamente y la denominan como *fase de positividad*, ya que el aumento del gasto social a través del creciente rol del Estado logró reducir la pobreza ampliamente. Esto estuvo favorecido, como ya se mencionó, por el boom del precio de los commodities.

Una segunda fase estuvo caracterizada por la multiplicación de los megaproyectos y en términos de periodización se extiende desde el 2008 hasta el 2013 aproximadamente. El avance cada vez más notorio de la actividad extractiva provocó un incremento de las resistencias sociales (vinculadas a conflictos territoriales y ambientales) a tal punto que los puntos de conflictividad trascendieron la escala local adquiriendo visibilidad e impacto nacional. Sin embargo, los distintos gobiernos latinoamericanos de corte populistas asumieron un discurso desarrollista a favor de las actividades extractivistas, alimentando el imaginario hegemónico del progreso ilimitado a costa de la naturaleza. En este sentido, Svampa y Viale se refieren a dichos gobiernos como “progresismos selectivos”, ya que, por un lado, reconocen y defienden ciertos derechos sociales pero, por otro lado, avanzan hacia una mayor criminalización de la protesta de pueblos originarios y de ambientalistas.

Finalmente, identifican una tercera etapa a partir del año 2013 que se extiende hasta nuestros días caracterizada por la *exacerbación del neoextractivismo*. Esta fase se distingue por la caída del precio de las materias primas, lo cual conlleva a la ampliación de la “frontera de los commodities”, impulsada por los gobiernos progresistas del momento. Sin embargo, esto no ha impedido la rápida tendencia a la recesión económica y el aumento del déficit comercial, lo cual ha generado el declive en la credibilidad y representatividad de estos gobiernos progresistas con un fuerte impacto en el mapa político regional. En el caso particular de Argentina podría decirse que esto fue, en gran parte, lo que dio paso al avance de las ultraderechas, teniendo un importante apoyo social.

Ante los progresismos reinantes, el neoextractivismo volvió a instalar con fuerza la ilusión desarrollista, expresada en la idea de que, gracias a las oportunidades brindadas por el nuevo auge de los commodities y más aún del papel activo del Estado, sería posible lograr el desarrollo (Svampa,2019). *“En consecuencia, el extractivismo fue asociado no sólo al despojo y el saqueo a gran escala de los bienes naturales, sino también a las ventajas comparativas y las oportunidades económicas que emergieron al compás de los diferentes ciclos económicos y del rol del Estado.”* (Svampa, 2019, p. 17)

En definitiva, los actuales modelos de desarrollo no han logrado cumplir con el progreso social que prometen, pero además lo han hecho a costa de la naturaleza, que ya hace tiempo viene mostrando sus límites. Esta gran desilusión ha provocado la pérdida de credibilidad y representatividad de los gobiernos de izquierda y progresistas en América Latina, dando paso al avance de las ideas de extrema derecha, que a su vez profundizan las prácticas extractivistas a escala global y local. Esto da cuenta de que la emergencia ambiental y la desigualdad socioeconómica no son consecuencia directa de los gobiernos de turno, sino de un sistema más amplio.

Desde esta óptica, pienso que es imperioso, como docente, realizar propuestas que permitan pensar críticamente el sistema socioeconómico que nos atraviesa, alejándonos del lugar pasivo y asumir una ciudadanía activa comprometida con la toma de decisiones y parte de la solución. De esta manera, considero que la enseñanza de las lógicas del extractivismo resulta muy enriquecedora a la hora de enseñar a dudar. Conmover la tranquilidad con la que observo que la sociedad está transitando la crisis ecológica. Buscando otras dimensiones de análisis, por fuera de la preponderancia de la Historia Política.

En este marco, me propongo habilitar espacios que permitan explicar y desnaturalizar la desigualdad social, territorial y ambiental, dando voz a actores sociales que piensan, sienten y actúan. Esto me permite romper con las lógicas de una historia escolar que durante mucho tiempo ha transmitido grandes generalizaciones, completamente deshumanizadas en la que pareciera que a los seres humanos simplemente les pasan cosas. Como si no existieran las resistencias, las tomas de decisiones y los cambios. En resumen, como si la historia no fuera el resultado de las acciones humanas.

1.2. ¿Cuál es el lugar de Neuquén? El extractivismo y el neoextractivismo en Neuquén

La provincia de Neuquén, particularmente, se encuentra atravesada por el avance de la extracción no convencional de hidrocarburos o fracking³ desde el año 2013 cuando se firmaron los acuerdos YPF-CHEVRON. Sin embargo, ha sido reconocida como “La provincia petrolera” desde algún tiempo atrás. En 1918 se comenzó a explotar el primer pozo convencional en Plaza Huincul, cuando Neuquén todavía era territorio nacional, ya que la provincialización se produjo posteriormente a mediados del siglo XX.

Ahora bien, ¿Sólo el petróleo es una fuente productiva en Neuquén? En realidad, antes del petróleo y hasta nuestros días existen otras actividades económicas que se desarrollan en el territorio, como la ganadería, la agricultura y la fruticultura. Desde comienzos del siglo XX se ha ido asentando población en pequeños parajes vinculados básicamente a la actividad ganadera, sobre todo a lo largo del centro-oeste del territorio. Esto debido a los pastos de las áreas cordilleranas y precordilleranas y su proximidad al mercado con Chile. La actividad agrícola también ha sido muy diversa, aunque en general ha estado vinculada a la ganadería.

Dicho esto, podría asegurarse que la actividad petrolera en general, y el fracking en particular, ha impactado fuertemente en las actividades productivas mencionadas anteriormente, por ser consideradas secundarias a la sombra del “boom” petrolero. Esto debido a diversas cuestiones; por un lado, el impacto ambiental producto del uso de enormes volúmenes de agua dulce para el proceso de extracción, los derrames accidentales ocurridos con frecuencia, los sismos que han manifestado

³ Esta técnica, también denominada fractura hidráulica, es mucho más compleja que la tradicional o convencional, que se realiza mediante el bombeo. El fracking consiste en la inyección de millones de litros de agua dulce, arena y aditivos químicos a alta presión en la roca del sedimento. Al inyectar estos materiales se generan nuevas fracturas en la roca y se amplían las ya existentes. Esto permite finalmente la extracción del gas y el petróleo.

los vecinos de Sauzal Bonito, por ejemplo, entre otros; por otro lado, ha generado un fuerte impacto socioeconómico a partir de la especulación inmobiliaria, que juega a partir de los precios del petróleo y de los salarios petroleros, haciendo que se profundicen las desigualdades en el acceso a la vivienda.

Esto se suma a un proceso de segregación espacial que viene desde la década de los '90 en Neuquén, y que se traduce en un fenómeno denominado, en palabras de Joaquín Perren y German Perez (2019), como periferización de las residencias de la élite en la ciudad capital. Este fenómeno privilegia áreas atractivas en términos paisajísticos, debido a su cercanía a la zona ribereña lo cual afecta directamente el corazón de un área dedicada a la fruticultura. Por eso vemos el incremento de la proliferación de countries o barrios privados sobre dichas áreas. El incremento del valor del suelo de los lotes céntricos, producto de la especulación inmobiliaria en sintonía con los intereses del Estado municipal hizo que numerosos chacareros propietarios de sus tierras, afectados por la crisis del momento, se desprendieran de las mismas como única salida para su subsistencia. De esta manera, podemos vislumbrar, todo un círculo vicioso de problemáticas ancladas al extractivismo hidrocarburífero en el caso neuquino.

Consecuentemente, la técnica de la fractura hidráulica ha sido y es objeto de controversias a nivel regional e internacional. No sólo por los antecedentes que ha generado en otros países, y porque pone en riesgo de contaminación las distintas napas de agua, sino porque, además, no genera el progreso y desarrollo social que promete⁴. Pero, como ya mencioné anteriormente, América Latina es una región muy rica, solo que su riqueza no se distribuye equitativamente, concentrándose en pocas manos. En definitiva, el extractivismo en general y particularmente la apuesta por el fracking ha afectado sin lugar a dudas a los sures periféricos, en términos de Svampa (2017). Sin embargo, esto no quiere decir que las resistencias al extractivismo no proliferen en las potencias del norte. Al contrario, por lo que, en términos globales el extractivismo ha impactado en la reconfiguración de los territorios, generando nuevas formas de dominación y potenciando la historia del despojo (Svampa, 2017). De esta manera, no sólo se profundiza la matriz energética actual basada en los combustibles

⁴ Extraído de fuente periodística digital https://www.eldiarioar.com/politica/tierra-aire-agua-denuncias-contaminacion-vaca-muerta-exponen-dano-promesa-energetica_1_10235025.html

fósiles, sino que también se provoca un fuerte retroceso en términos de escenarios futuros alternativos.

Nuestros/as estudiantes no están alejados de esta problemática, ya que residen en “la provincia petrolera”, pero además muchos/as son hijas/os, hermanas/os y/o nietas/os de trabajadores que se desempeñan en la actividad hidrocarburífera. En este sentido, hablar de problemas sociales relevantes en torno al fracking y el extractivismo en las aulas neuquinas, resulta controvertido, atendiendo a los efectos socioeconómicos positivos de la extracción de hidrocarburos que pueden aparecer en las representaciones de nuestros/as estudiantes, ya que el mayor ingreso económico de los hogares proviene de esta actividad. De esta manera, el estudiantado se ve involucrado en la problemática y en la actividad.

Pero ¿cómo es posible que ante los numerosos impactos negativos que genera el fracking, nuestros estudiantes construyan representaciones positivas del mismo? Esta pregunta puede tener muchas respuestas. En primer lugar, no debemos restar importancia a las concepciones desarrollistas que se difunden en los discursos políticos, fundamentalmente a través de las redes sociales. Asimismo, las representaciones sociales del progreso individual vinculado al consumo calan con fuerza entre los jóvenes. Esto último está relacionado al creciente individualismo en defensa de la meritocracia como valores para la superación de la pobreza.

1.3. El progreso tiembla. De lo global a lo local: el caso de Sauzal Bonito

Existe un caso en Neuquén que permite complejizar la idea de progreso que promete el fracking como práctica económica. Este es el caso de los sismos registrados en el paraje rural de Sauzal Bonito del departamento Confluencia. Los cuales comenzaron a presentarse hace diez años aproximadamente y van en incremento. Este caso, fue la materia prima para la elaboración de la propuesta de enseñanza que mencionaré y desarrollaré más adelante. Caso que me resulta enriquecedor, ya que permite problematizar la historia del extractivismo contemplando miradas heterogéneas y puntos de controversia.

Sauzal Bonito se ubica a 150 km de la capital provincial. En la actualidad se encuentra emplazado en una zona estratégica para la extracción no convencional de hidrocarburos (*fracking*). Específicamente la Empresa Pampa Energía que se encuentra explotando el yacimiento Mangrullo a 10 km de Sauzal Bonito. Además de la multinacional TECPETROL-TECHINT en la zona Fortín de Piedra, mucho más cercana a Sauzal Bonito, con pozos de hidrofractura de entre 3 y 6 km de profundidad.

En el último tiempo, los vecinos y vecinas del paraje han expresado su preocupación a través de denuncias por los hechos sísmicos que han venido experimentando desde la instalación de los pozos de perforación y fractura hidráulica. Atribuyen la presencia de microsismos a la actividad petrolera.

Si bien Neuquén ya hace décadas se perfila como una “provincia petrolera”, la actividad notó un importante crecimiento a partir del 2010 y fundamentalmente después de los acuerdos YPF-Chevron en el año 2013. Acontecimiento central para el desarrollo de la producción de hidrocarburos no convencionales en la Argentina, con eje en la formación Vaca Muerta. Ya en aquel entonces la población manifestó su rechazo al fracking como práctica de extracción, debido a que en otros puntos del planeta se habían incrementado los conflictos socioambientales que daban cuenta del cuestionamiento social a esta práctica. A pesar de la aprobación de dicho acuerdo, la población aún hoy resiste y denuncia los efectos nocivos de la extracción no convencional de hidrocarburos. Tal es el caso de quienes residen en Sauzal Bonito.

1.4. Enseñar en perspectiva socioambiental y de género

“(…) deconstruir lo pensado para pensar lo por pensar, para desentrañar lo más entrañable de nuestros saberes y para dar curso a lo inédito, arriesgándonos a desbarrancar nuestras últimas certezas y cuestionar el edificio de la ciencia”
Leff (2000)

Tanto la perspectiva socioambiental como la perspectiva de género me resultan de gran interés a la hora de planificar las clases de Historia. En un principio tendía a pensarlas por separado, y eso se plasmaba en mis planificaciones. No estoy diciendo que esto no sea totalmente válido, sino que siempre dependerá de nuestras intencionalidades. Sin embargo, andando el tiempo, también mediante la incorporación de nuevas lecturas y a través de mis experiencias áulicas, pude entender que ambas perspectivas están estrechamente relacionadas.

Claramente el colapso ecológico es una realidad global, pero el papel de los feminismos del sur y los ecofeminismos proponen un giro de ciento ochenta grados a la hora de pensar alternativas profundas para hacer frente al mismo. En este apartado me detendré brevemente en ambas perspectivas en relación a la enseñanza y los aportes que surgen de la región latinoamericana particularmente en función de su propia historia cargada de largos procesos de usurpación y saqueo.

En primer lugar, es preciso aclarar que lo ambiental como preocupación de la humanidad es muy reciente. Desde mediados del siglo pasado aproximadamente diversos científicos, así como también profesionales de la educación han ido

realizando distintos trabajos e investigaciones con la finalidad de instalar lo ambiental como una gran preocupación de la sociedad contemporánea. Trabajos que aportan cambios conceptuales sobre qué se entiende por “lo ambiental”.

Una pregunta parece orientar entonces el curso y la necesidad de este deslizamiento conceptual: ¿Cómo varió la categoría de lo ambiental y cómo se piensa actualmente desde la perspectiva educativa? Habitualmente, solemos creer que lo ambiental alude al dominio de lo natural. Sin embargo, considero que es el resultado de la relación sociedad-naturaleza (Gurevich, 2011), por lo que, en términos políticos y metodológicos, pienso que es crucial entender los conflictos ambientales como problemas socioambientales. Entiendo que los desafíos para pensar este concepto de manera integral devienen de la imposición de la perspectiva moderna eurocentrada que ubica a “lo humano” por fuera del resto de la naturaleza; y reduce a ésta como recurso al servicio de la humanidad para ser explotada.

Así, nuestro vínculo con la naturaleza está mediatizado por la propia cultura. Una orientación que en el campo de la enseñanza no siempre es fácil y sencilla de asumir. Pues remiten a tradiciones más ancladas en prácticas que plasman la idea de que dicha relación responde a acciones individuales, mientras que en nuestras habituales fundamentaciones las sostenemos como condicionadas por los paradigmas de la sociedad a la que pertenecemos. En tal sentido, pienso que la perspectiva educativa que reduce la enseñanza a un fin instrumental sigue imponiéndose en la práctica escolar a la hora de pensar lo ambiental.

La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de problemas ambientales contribuye en la construcción de valores democráticos, ya que impulsa la participación informada y responsable. Desde este planteamiento, Raquel Gurevich (2011) explica cómo las temáticas ambientales permiten establecer un lazo significativo entre los tiempos (pasado, presente y futuro), no solo porque estemos hablando de eventos situados o históricos en términos de apropiación social, sino por el debate intergeneracional que supone. Esto quiere decir que estamos ante un panorama educativo que propone una reflexión y una discusión ética, la ética de la responsabilidad, lo cual implica trabajar lazos de cooperación, la reconstrucción de formas distintas de habitar el mundo con otros y la imaginación de un futuro colectivo.

Los problemas ambientales constituyen problemas socialmente relevantes, pero ¿Por qué? ¿En base a qué criterios se delimitan? ¿Para quienes representan un problema? y ¿Quiénes tienen la autoridad para intervenir a costa de “detener”

procesos de “crecimiento y desarrollo económico”? Los problemas ambientales contienen una complejidad que desafía incluso distintos paradigmas de investigación y estrategias de enseñanza, ya que involucran aspectos vinculados a distintos lenguajes de valoración (Martinez Alier, 2005). En este sentido, entiendo que configurar propuestas de enseñanzas sobre problemas ambientales supone considerar:

- Enfrentar interrogantes sobre las formas hegemónicas de producción y consumo y los tiempos de renovación de los bienes de la naturaleza, que se traducen en disputas entre distintos sistemas de valoración y racionalidades.
- Dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de actores sociales que se ven implicados. Parte de la complejidad de estos temas está vinculada a la tensión entre los intereses sociales, los intereses privados y los límites de la naturaleza que se expresan en conflictos por las formas de apropiación y redistribución social.
- La vinculación con la dimensión temporal, no en un sentido lineal cronológico, sino atendiendo a temporalidades heterogéneas que se diluyen. Estas temporalidades responden a cambios y permanencias en las valoraciones presentes, respecto del pasado y de las perspectivas a futuro, ancladas a su vez, a contextos culturales diversos. Consecuentemente, la historia humana puede ser pensada y definida como el conjunto de transformaciones progresivas que las sociedades humanas han realizado sobre la naturaleza a lo largo del tiempo (Moraes, 1994).
- Un uso social de los saberes y conocimientos escolares, vinculado a lo que desarrollé anteriormente sobre lo que Gurevich define como la “ética de la responsabilidad”. Como profesores, tenemos un compromiso con el futuro y al enseñar temáticas ambientales transmitimos esa responsabilidad con el futuro a nuestros estudiantes. Eso, al menos, es lo que yo pretendo. Consiste en ver más allá de mi propia existencia y pensar en las generaciones venideras. Es por ello que también responde a la esfera de lo político, porque atiende a una necesidad colectiva de una sociedad unida por un proyecto común.
- Reconceptualizar la democracia desde un lugar conflictivo. Considero que no se puede disociar la democracia del conflicto, aunque muchas veces tendemos a definirla en función de la resolución de los mismos. Pero, la democracia es

una forma de entender la política en relación al Estado de derecho, y la política responde a la manera en que regulamos nuestras diferencias con otros.

Siguiendo con esta línea, es preciso aclarar que parto del supuesto de que actualmente la democracia liberal está en crisis, es decir, la democracia deliberativa y representativa, centrada en el consenso. Desde esta base y, en sintonía con Edda Sant (2020), para reconceptualizar la democracia, no es suficiente reformar la democracia liberal, sino cambiarla. Esto implica apostar por una educación democrática en la cual los y las estudiantes actúen y decidan como ciudadanos en conjunto con el resto de la población, a sabiendas de que son un actor social en sí, con voz y voto propios. A tal efecto, resulta necesario pensar una educación política que esté orientada hacia la democracia radical, esencialmente conflictiva, por lo que el disenso y el conflicto pertenecen intrínsecamente a la política. A lo que aspiro, entonces, como docente no es a que mis estudiantes presenten soluciones, sino que aprendan a naturalizar el conflicto, facilitando la definición de una postura política. En relación a esto, parte de mi rol como docente es brindar herramientas que permitan al estudiantado asumir que esa postura está condicionada por un determinado contexto, que es cambiante y sobre el cual pueden construir otras comprensiones alternativas. En este sentido, enseñar Historia consiste en enseñar a los y las jóvenes a ser sujetos políticos que se involucran en su realidad social.

Uno de los propósitos de la escuela en general y de las Ciencias Sociales en particular es formar éticamente a los y las estudiantes para que estén en condiciones de comprender su realidad ambiental desde un lugar crítico y empático. Allí radica la importancia de la Educación en perspectiva ambiental. Los criterios de selección y organización del contenido siempre van a implicar la toma de decisiones por parte de los y las docentes, las cuales no solo son didácticas y metodológicas, sino también políticas. Pero, en líneas generales debe facilitar la toma de decisiones también por parte del estudiantado, por lo que además del “¿Qué?”, debemos atender al “¿Cómo?”. A la hora de pensar en esta última pregunta considero que la resolución de problemas socioambientales en el aula presenta una alternativa viable para dar paso a dicha intencionalidad, que el estudiante se piense como sujeto activo en los procesos de discusión y establecimiento de acuerdos. Para el caso de los conflictos socioambientales considero, en particular, aquellos devenidos del extractivismo a escala local, porque nos permiten establecer vínculos a escala global. Aquellos que en definitiva hacen referencia a problemas locales, ya que presentan una dinámica

en la que factores locales se sintonizan con fenómenos globales, dando cuenta de los procesos de conectividad (Funes y Salto, 2017).

Esto nos vincula, en perspectiva de género, con los aportes del feminismo radical, del sur y el ecofeminismo. Los cuales ofrecen otras herramientas de análisis que facilitan repensar los desafíos con los que nos encontramos a la hora de pensar desde la perspectiva ambiental por sí sola. Economistas feministas de América del Sur proponen otra mirada al cuestionar al modelo socioeconómico dominante del *homo economicus* planteando que el objetivo de la economía no es la reproducción del capital, sino la reproducción de la vida. Al respecto, me gustaría aclarar que, desde mi perspectiva, en este sistema tan perverso, la reproducción de la vida es parte intrínseca de la reproducción del capital, es decir, están estrechamente relacionadas. Me permito utilizar la adjetivación de “perverso”, ya que todas las tareas de cuidado que son parte de la reproducción de la vida han sido históricamente invisibilizadas y sus protagonistas, mujeres, han sido constantemente estigmatizadas. Pero además, la perversidad yace en el interés económico que supone la reproducción de la vida en el sistema capitalista.

Al respecto, el ecofeminismo específicamente avanzó aún más al evidenciar un paralelismo entre la explotación de la mujer y la explotación de la naturaleza. Tanto el dominio de un género sobre otro, como el de la humanidad sobre la naturaleza responden a una premisa legitimadora de la visión dualista cartesiana del mundo (mente/cuerpo, razón naturaleza, etc.): la degradación de los “diferentes”. Esta ha sido la base del patriarcado y la naturalización de la mujer en un sentido despectivo; la mujer se encuentra en estado de naturaleza, es decir, vinculada con lo salvaje, carente del uso de la razón, a diferencia de los varones, por lo que su única función y propósito radica en ser madre. El ecofeminismo constructivista plantea que esto responde a una construcción histórico-social vinculada a la división sexual del trabajo.

De tal manera, si queremos pensar en alternativas de futuro en armonía con la naturaleza, debemos pensarnos colectivamente hacia una universalización de la ética de la responsabilidad y la cultura del cuidado (Svampa y Viale, 2021). Esto implica cuestionar en la cotidianidad de qué manera nos vinculamos con la idea de “cuidado”, lo que nos conduce a reflexionar en torno al lugar de los varones en dichas tareas en el hogar o en el entorno familiar y, en consecuencia, en su relación con la naturaleza. Supone, no sólo dejar de pensar a la mujer y lo femenino en su relación

con la naturaleza como algo negativo, sino también re-naturalizar al hombre (Herrero, 2019).

Comprender de esta manera nuestras formas de ser y de estar en el mundo, permite superar el individualismo, cada vez más avasallante, propio del sistema que nos engloba. Así podemos avanzar hacia un reconocimiento y respeto del otro en términos de ecodependencia, es decir, siendo conscientes de lo vital que es dicho reconocimiento en función de la supervivencia, no solo de la humanidad, sino de ésta como parte inseparable de la naturaleza. Esto constituye un desafío si tenemos en cuenta que *“(…) atravesamos un proceso de profundas transformaciones en los ecosistemas originales y asistimos a la progresiva artificialización de la superficie terrestre. Así la naturaleza se presenta cada vez más humanizada, historizada, artefactualizada, instrumentalizada”* (Gurevich, 2011, p. 18).

Es sabido que en el petróleo se reproduce la división sexual del trabajo sobre la base de estereotipos de género existentes en la vida cotidiana. Esto se relaciona con el predominio de una visión que masculiniza sus tareas a partir de lo que implica habitar esos espacios y desarrollar sus trabajos. Por ejemplo los viajes al campo, el desapego con el hogar, la fuerza bruta, la falta de higiene, habitualmente se asocian a la figura del hombre como aspectos que también forman parte del imaginario expresando o simbolizando lo que significa ser varón en nuestra sociedad⁵. Las estadísticas también nos indican que las mujeres en la actividad hidrocarburífera solo representan el 18% en Argentina. Mayoritariamente aparecen en tareas administrativas en sectores vinculados a recursos humanos y comunicación. E incluso en estos rubros se destacan por un mayor grado de formación educativa (alcanzando un 36,2% el número de mujeres con formación terciaria o universitaria). Es decir, aspectos que son indicativos de la feminización de algunos sectores y la masculinización de otros. Lo cual se relaciona al lugar diferencial, vinculado a sesgos macroeconómicos, que ocupan varones y mujeres históricamente (Rodríguez Enriquez, 2015) en el largo proceso de acumulación originaria capitalista y que se ha caracterizado por la persistencia de marcados procesos de desigualdad que han derivado, para el feminismo radical, en cierta feminización de la pobreza.

⁵ Según algunas estadísticas sólo el 6,5% de varones que realizan estos tipos de trabajo posee estudios primarios completos y el 32% solo el secundario.

Feminización de la pobreza que se ha constituido a partir de lo que la economía feminista ha visibilizado como el concepto de economía del cuidado. El cual hace referencia a todas aquellas actividades y prácticas necesarias para la supervivencia cotidiana de las personas en la sociedad en que viven. Este concepto ha permitido destacar para Corina Rodríguez (2015), el entramado de interrelaciones que se producen entre las familias, el Estado, el mercado y las organizaciones comunitarias. Asimismo, la constitución de la organización del cuidado a partir de un complejo encadenamiento de redes entre estos distintos actores, que en América Latina en general y en Argentina en particular han puesto de manifiesto una desigual distribución de responsabilidades.

De esta manera, la reproducción en la actividad petrolera de la división sexual del trabajo predominante en otros ámbitos de la sociedad y la feminización de la pobreza a partir de la lógica de la economía del cuidado, da cuenta del paralelismo existente entre la explotación de la naturaleza y la explotación de la mujer en el sistema socio-económico y además permite visibilizar la masculinización de las tareas extractivistas. Aspecto que permite observar una idealización vinculada a la idea de progreso individual generalizada en torno a lo que significa ingresar al mundo del petróleo en Neuquén y a nivel global. Por esto es que, en vez de que se produzca una re-naturalización del hombre, considero que debemos pensar alternativas que más bien nos conduzcan hacia una re-naturalización de la sociedad.

Con lo dicho hasta aquí, entiendo que con la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales, específicamente de la Historia, en relación con la perspectiva ambiental, pretendo, no solo repensar las relaciones entre géneros, sino, comprender que patriarcado y extractivismo han ido siempre de la mano. Con esto aspiro a generar prácticas que trasciendan la perspectiva eurocéntrica ¿Qué significa esto? Visibilizar aquello que permanece oculto, porque lo que no se verbaliza no existe (Federici, 2016). Enseñar el extractivismo como un problema, me posibilita dar visibilidad a una cuestión local que se impone a nivel global y se retroalimenta de este, que además no tiene que ver sólo con un problema ecológico, sino que da cuenta de una desigualdad estructural, es decir, que conlleva un problema que también es social.

1.5. Sobre la enseñanza desde problemas sociales relevantes.

El bosque está en llamas, y, mientras todos los animales huyen para salvar su pellejo, un picaflor recoge una y otra vez agua del río para verterla sobre el fuego.

- *"¿Es que acaso crees que con ese pico pequeño vas a apagar el incendio?", le pregunta el León.*
 - *"Yo sé que no puedo solo", responde el pajarito, "pero estoy haciendo mi parte."*
- Herbert José "Betinho" Souza.*

La enseñanza de la Historia ha estado sujeta durante mucho tiempo a la lógica de la fragmentación disciplinar, a la linealidad teleológica eurocentrada, a periodizaciones plagadas de datos y a la historia de los grandes hombres. Poco a poco el profesorado, con innumerables desafíos, ha intentado desandar esas prácticas extrapoladas de la historiografía a la didáctica. Considero que la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular a través de problemas sociales relevantes posee diversas potencialidades a tal fin.

Cuando pienso en problemas socialmente relevantes, lo hago desde un enfoque didáctico anglosajón, remitiéndome a situaciones controversiales de la vida cotidiana que afectan directa o indirectamente a diferentes colectivos sociales, ya que generan opiniones contrapuestas. Santisteban (2019) menciona la importancia de incorporar en nuestras prácticas de enseñanza dichas situaciones controversiales como contenido escolar para la construcción del pensamiento histórico y crítico.

La importancia de un problema social se define por la proximidad espacial y temporal del mismo. Pero además, porque se ven afectados los pilares fundamentales de nuestra vida cotidiana (el acceso a derechos sociales, económicos, políticos y culturales básicos: salud, educación, vivienda, etc.). La lectura y el análisis de temas candentes en el aula, moviliza emociones y representaciones que obligan al estudiantado a posicionarse (Facal y Santidrian, 2011). En definitiva, son los que nos orientan para seleccionar los aspectos del pasado que nos interesa estudiar. Pagès y Santisteban sostienen que:

"En este sentido es conveniente superar los modelos espaciales y cronológicos más propios del siglo XIX y de buena parte del XX. (...) Esto no significa prescindir ni de la cronología ni del conocimiento cartográfico. Significa utilizarlos como medios para entender la historicidad del presente y la globalidad." (Pagès y Santisteban, 2014, p. 22).

Historicidad que definirá las bases para proyectarnos hacia un futuro colectivo. Tejiendo, de esta manera, un lazo socialmente significativo entre el pasado, el

presente y el futuro. Tarea que supone redefinir finalidades y propósitos de enseñanza desde esta nueva lógica. En este sentido, no pierdo de vista que:

“La didáctica es una ciencia social (...) No es desinteresada, porque está comprometida con proyectos sociales y con la instalación y el desarrollo de los valores de la humanidad en los alumnos. Siendo la enseñanza una acción social de intervención está fuertemente comprometida con la práctica social.” (Camilloni, 2015, p. 58).

A tal efecto, la formación ciudadana involucra la construcción del pensamiento crítico. Tarea que implica aprender a describir, explicar y argumentar tomando una postura ética que apele a ideas de justicia social. Es decir, que el estudiantado reconozca que tiene capacidad de agencia y deben ser sujetos activos en la sociedad. Pues la enseñanza de la historia debe ser una experiencia de construcción y no solo una transmisión de conocimiento. Por lo que las Ciencias Sociales deben brindar herramientas para la búsqueda, análisis de fuentes históricas y contrastación de datos, que permitan una reflexión y problematización del presente, impulsándonos a buscar respuestas en el pasado y generar alternativas de futuro.

En esta búsqueda el/la estudiante puede encontrar los fundamentos para consolidar su postura, pero también encontrará información totalmente opuesta o con algunas divergencias que lo ubiquen frente a un dilema. Consecuentemente, desarrollará la capacidad de formular preguntas, de dudar de la información que circula (tanto en su entorno familiar como en las redes sociales, por ejemplo) y que son el reflejo de las representaciones sociales (Moscovici, 1996). En palabras de Antoni Santisteban (2012):

“Para la solución de problemas sociales necesitamos, en primer lugar, comprender la complejidad de la realidad actual; para lo cual se necesita formar el pensamiento histórico y social. El pensamiento histórico se basa en la interpretación de las fuentes, la contextualización, la conciencia temporal y las capacidades para la narración u otras formas de representación de la historia (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010; Santisteban, 2010). El pensamiento social, más global, se divide en pensamiento crítico y pensamiento creativo. El primero permite valorar los problemas desde el conocimiento de las variables que intervienen. El segundo permite pensar alternativas o soluciones de futuro, desde los condicionantes que se presentan.” (Santisteban, 2012, p. 279)

Para incluir el futuro como parte de la temporalidad histórica y para la formación de la conciencia histórica pienso, implica no perder de vista en la enseñanza de la Historia la noción de cambio como producto de la toma de decisiones (Santisteban y Pagés, 2014). Esta práctica contribuye a la democratización del acceso y del proceso de construcción del conocimiento. Siguiendo con esta línea, las herramientas que brindemos en la clase de Historia deberían aportar a la formación del pensamiento democrático. Particularmente, asumiendo que nuestras propuestas deben permitir al estudiantado pensar (nos) colectivamente ya que ello supone un acto político contra-hegemónico de emancipación. En este sentido:

“La finalidad más importante hoy de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación de la ciudadanía democrática. Es decir, una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser” (Pagés y Santisteban, 2014).

Es relevante aclarar que, el hecho de darle mayor presencia al presente y al futuro en la enseñanza de la historia, no implica dejar de lado el pasado, ya que establecer relaciones diacrónicas y sincrónicas a través del análisis de distintas fuentes es lo que constituye pensar históricamente (Coudanes, 2014). Implica otorgarle un sentido histórico al tiempo presente y precisamente allí se encuentra la especificidad de la disciplina histórica. En este sentido, Pagés y Santisteban (2008) reconocen el tiempo histórico como *“un metaconcepto, (...) [que] debe ayudar a comprender nuestra temporalidad, la importancia del cambio social y las relaciones entre el pasado y el presente, y la construcción del futuro.”* (Anguera, 2014, p. 69).

Los problemas sociales relevantes desarrollan habilidades sociales en el estudiantado, promoviendo una visión del mundo que trascienda la individualidad, y los comprometa con la justicia social en defensa de los derechos humanos (Parker en Santisteban, 2012). Así, desde una perspectiva crítica de la didáctica busco orientar la acción para una educación en clave emancipatoria. Para esto, resulta imprescindible la incorporación de los juicios de valor en el aula, con la finalidad de promover la construcción de juicios reflexivos (Plá, 2005). Tarea que implica no solo describir un problema, sino también la argumentación posicionada del mismo. En palabras de Antoni Santisteban:

“la controversia estimula la conciencia crítica, ayuda a construir la opinión y el juicio razonado, a aceptar las posiciones diferentes a la nuestra, promueve la

participación y conecta la realidad del mundo, sus conflictos y su complejidad, con los conocimientos que se adquieren en la escuela” (Santisteban, 2019, p. 63).

1.6. Sobre los materiales para la enseñanza de la Historia

La elaboración de materiales para la enseñanza de la Historia supone una serie de decisiones basadas en fundamentos teóricos y metodológicos sobre qué enseñar, para qué, cómo y a quiénes. Sostengo, en sintonía con otros autores, que los materiales didácticos se definen por su función mediadora entre la enseñanza y el aprendizaje (Massone y Muñiz, 2017). Por lo que estos nunca son neutros, ya que constituyen cambios que realizamos en pos de problematizar la construcción del conocimiento histórico.

Sin embargo, se presentan en múltiples formatos. En mi práctica docente de enseñanza habitual, puedo identificar al menos tres tipos de materiales. En primer lugar, se encuentran aquellos materiales elaborados por otros, es decir, el texto escolar o los manuales, los cuales en términos generales refuerzan la mirada eurocentrada y presentan una descripción pasiva, sin conflicto, que reproducen representaciones sociales. Aunque actualmente algunos colegas vienen aportando a la reescritura de algunos manuales o textos escolares desde otras perspectivas educativas, desconozco su incidencia real en las decisiones didácticas o metodológicas que permitan observar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

En segundo lugar, se encuentran aquellos materiales elaborados por la docencia en su práctica habitual. Los cuales reconozco se asumen y asumo de manera situada según cada establecimiento y grupo de estudiantes en particular. Materiales cuyo diseño y configuración están sujetos a cambios permanentes guiados por las preguntas didácticas que les convoca al profesorado en su contexto. Es por esto, que es posible distinguir los materiales didácticos como una relación permanente entre las intenciones que nos orientan a los y las docentes, las estrategias, los formatos, las actividades y los conocimientos a enseñar (Salto, 2018).

En tercer lugar, finalmente, aquellos materiales elaborados por los y las estudiantes a partir de lo que realizan y construyen en la clase de Historia. En la cual el contenido se representa de otras maneras y lugares. Habitualmente observados en aquellas elaboraciones que realizan en respuesta a las actividades que les planteamos sobre los conocimientos históricos escolares abordados.

De esta manera, enseñar constituye un acto creativo que comienza en nuestras finalidades de enseñanza a partir de nuestras posturas éticas y didácticas. Buscan despertar las sensibilidades de nuestro estudiantado, por lo que se expresan en cuestiones sociales significativas para el mismo. Los materiales didácticos, entonces, son permanentes construcciones y reconstrucciones, producto de una práctica crítica en constante revisión. ¿Por qué construir materiales para la enseñanza del extractivismo en perspectiva de género en la clase de Historia? En primer lugar, porque al recurrir únicamente a los materiales que encontramos en las instituciones educativas (principalmente manuales), nos ubica en los límites que nos imponen las prácticas basadas en la mera transmisión del conocimiento de manera lineal y acumulativa. Asimismo, en una mirada acortada, sesgada y eurocentrada. Por lo tanto, en una racionalidad occidental en la que se pierden de vista aquellos cuerpos, cosmovisiones y saberes que han sido invisibilizados históricamente. La construcción de materiales didácticos para la enseñanza del extractivismo, nos posibilita rescatar esas otras voces y dar cuenta del conflicto.

En relación con esto, considero sumamente relevante incorporar aquellas voces que son silenciadas en las aulas, la de los y las estudiantes. Entendiendo que para que el conocimiento sea una construcción genuina y significativa, no solo debe tratarse de un problema socialmente relevante, sino que debe hacer partícipes a aquellos que deberían ser protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es imperioso, entonces, que como docentes podamos romper con las lógicas tradicionales que ubican al estudiantado en un lugar pasivo. Tratando de democratizar el proceso de construcción de conocimientos (Sant, 2021), y ubicarnos como orientadores de las inquietudes e interrogantes que vayan surgiendo. Así, *“El rol de los y las docentes es, no únicamente facilitar que los conocimientos académicos lleguen al alumnado, sino que los conocimientos del alumnado lleguen fuera de las aulas”* (Sant, 2021, p. 33).

Convencida de la relevancia de los materiales que configuramos para la clase de Historia y de los elaborados por el estudiantado para su aprendizaje, en esta propuesta asumo la posibilidad de compartir un recorrido posible. Aun cuando, muchas veces identifico en mi propia práctica que en este sentido nos enfrentamos, al menos, a dos desafíos. Por un lado, la vorágine del día a día que, en ocasiones, me impide habilitar (me) otras prácticas que trascienden la omnipresencia del texto escolar o la ficha de cátedra. Y, por otro lado, la dificultad de pensar propuestas de

enseñanza que resten protagonismo a la explicación en el aula y, por consecuencia asuman desde otros cauces la democratización en la producción del conocimiento histórico escolar.

1.7. Enseñar estudiando casos

Pienso que la enseñanza desde el estudio de casos constituye un aporte en la formación de ciudadanías activas y comprometidas con su realidad social. Para que sea un aprendizaje significativo debe interpelar a los estudiantes, por lo que en la propuesta que desarrollaré más adelante presento el análisis de una problemática socioambiental que los atraviesa, ya que se trata de un conflicto local. Con la finalidad de problematizar el modelo extractivista, propongo abordar temas y conflictos observables en su espacio geográfico vinculados a los sismos que suceden a menudo en una localidad cercana a la ciudad capital en relación al fracking, Sauzal Bonito.

La enseñanza implica la constante toma de decisiones por parte del profesorado que se traducen en principio en la selección de una perspectiva educativa y de un enfoque didáctico. De las que derivan diversas estrategias y materiales que igualmente dependen de las decisiones de docentes. Estas decisiones nos aproximan a maneras posibles de enseñar. Pues, una estrategia de enseñanza consiste en un conjunto de actividades y/o acciones que forman parte de la planificación docente para promover el proceso de construcción de conocimientos en el estudiantado (Oller, 2011).

El estudio de casos permite en primera instancia ubicar al estudiante ante una situación real o ficticia pero factible y, desde allí construir algunos conceptos. Además, el estudiantado conocería el desarrollo del caso, pero no así su desenlace, por lo que permite potenciar la imaginación histórica, mediante el análisis de la información brindada por la docente. Dicho análisis, posibilitará, con una debida orientación, la formulación de hipótesis de por qué sucede lo que sucede, el posicionamiento consecuente por parte de los y las estudiantes y la toma de decisiones en relación a esto.

Con lo dicho hasta aquí, el estudio de casos como estrategia didáctica permite, no solo que el estudiantado aprenda o asimile conceptos, sino que da paso a la democratización de la enseñanza, ya que el estudiantado puede construir el significado de dichos conceptos. De esta manera, se acerca desde otro lugar a la teoría y le permitirá, con mayor facilidad, aplicar tales conceptos a su realidad social inmediata. Además, esto se enriquece a través de los saberes y herramientas con los

que el estudiantado llega al aula, ya que no son sujetos vacíos o ignorantes, menos aún en la era de la sobre-información, de las inteligencias artificiales y de los distintos medios digitales que los invaden. Aquí también radica la particularidad y la relevancia de la clase de historia escolar y nuestro rol como profesor/a de Historia, ya que:

“Trabajar a partir de casos supone acercar al alumnado a conceptos tan abstractos como los derivados de la temporalidad histórica que le ayudaran a comprender los cambios y las continuidades, y a entender cómo utilizar las fuentes históricas y el patrimonio histórico y cultural para ubicarse en el pasado” (Pagés, 2008)

Este caso nos permite observar el avance de la frontera petrolera hacia los espacios urbanos, trastocando de lleno las actividades cotidianas de los/as ciudadanos/as. Muchos de los vecinos y vecinas de Sauzal Bonito sufrieron roturas y derrumbes en sus hogares, producto del incremento de la actividad sísmica. Se suma a estas experiencias inusuales la localidad de Añelo en cercanías del paraje rural. Ante este avance, nos preguntamos ¿Cuáles son las consecuencias del avance del fracking en los espacios urbanos? ¿Quiénes se ven mayormente afectados? ¿Cuál es nuestro rol como ciudadanos/as y como docentes? ¿Cuáles son las representaciones de nuestros/as estudiantes en torno a la actividad petrolera en general y al fracking en particular? ¿De qué manera el abordaje de los problemas socioambientales contribuye a la construcción de ciudadanías críticas?

Considero que, plantear en el aula como tema-problema los efectos negativos de la actividad hidrocarburífera no convencional en una provincia que se considera fundamentalmente petrolera, es controvertido atendiendo al contexto expresado. Sobre todo si atendemos a que muchos de nuestros estudiantes son hijos/as de trabajadores de la industria petrolera o piensan en su futuro laboral desempeñándose en el mismo sector. Pero, además, *“la controversia estimula la conciencia crítica, ayuda a construir la opinión y el juicio razonado, a aceptar las posiciones diferentes a la nuestra, promueve la participación y conecta la realidad del mundo, sus conflictos y su complejidad, con los conocimientos que se adquieren en la escuela”* (Santisteban, 2019, p. 63).

Pienso que el estudio de caso nos ofrece las herramientas para comprender lo local en términos globales, atendiendo a que el sistema socio-económico actual constituye un nuevo contexto o fase de la economía global capitalista que atraviesa por renovadas formas de imperialismo, las cuales se expresan en una ofensiva extractiva (Seoane, Taddei y Algranati, 2013) que se acrecienta cada vez más en la

actual lógica capitalista de acumulación por desposesión (Harvey, 2003). Este contexto, de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, establece un cambio en las relaciones sociales que desencadenan, a su vez, en reconfiguraciones políticas.

Pensar nuestro presente en términos históricos, desde un lugar “incómodo”, controvertido, nos posibilita, asimismo, incorporar el futuro como un concepto clave para la construcción de conocimiento histórico. Esto contribuye a la construcción de una nueva cultura democrática, que incomoda, que propone alternativas políticas, libre y plural (Santisteban, 2019) y en este sentido la presente propuesta significa un aporte en la formación de ciudadanías reflexivas, críticas y empáticas con la realidad social.

SEGUNDA PARTE

2. UNA PROPUESTA DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL EXTRACTIVISMO EN PERSPECTIVA SOCIOAMBIENTAL Y DE GÉNERO

2.1. Sobre el contexto escolar de la propuesta

Todas las instituciones y principalmente las educativas son construcciones sociales complejas en múltiples sentidos. Han sido el resultado de procesos históricos candentes pero también son la cuna de muchos otros. Nacidas de un modelo asimilacionista, donde la educación es proyectada como un molde que adapte a la “normalidad” y duerma el pensamiento crítico, ha sabido construir lógicas contrahegemónicas producto de las diversas funciones que han adquirido en el entramado social. Funciones que demandan la sociedad en su conjunto, pero que también toman a su cargo los actores sociales que la transitan y re-construyen en su afán de sostenerla como espacio político de emancipación y de cambio social.

La presente propuesta remite entonces a un contexto escolar en particular. Se trata del colegio secundario público de gestión privada Jean Piaget, ubicado en la ciudad de Neuquén Capital. Este colegio nació en 1992 en la provincia y cuenta con una población de estudiantes de muy buena situación socio-económica. Muchos de los y las estudiantes de este espacio escolar pertenecen a familias muy bien posicionadas económicamente, y en muchos casos la base económica de las mismas la provee la actividad petrolera, ya que algunos trabajan en el sector. En este sentido, consideré la pertinencia de la secuencia que propone el análisis de un problema social relevante en perspectiva socioambiental y de género. Por un lado, porque conocen algo de la actividad y porque pueden entender lo que significa en términos de “progreso” para la sociedad y para sí mismos. Por otro lado, por la controversia que genera, al suscitar entre los y las estudiantes sentimientos y significaciones contrapuestas. Gracias al petróleo las familias pueden garantizar cierto estándar de vida en el sentido de que pueden acceder con mayor facilidad a derechos sociales (salud, vivienda y educación). Pero esto no necesariamente les impide reconocer y dar cuenta de los impactos negativos de la actividad petrolera en el ambiente.

Asimismo es un colegio de carácter mutualista, es decir, está impulsado y organizado bajo el interés de las familias en la promoción de ciertos valores que desean transmitir; por un lado, el desarrollo de la personalidad adolescente; y, por otro lado, la difusión de valores vinculados a relaciones cooperativas, tolerantes y

respetuosas con los otros. Marco en el que, en los últimos años, los distintos miembros de la comunidad educativa han observado cambios en el pensamiento y compromiso de los y las adolescentes, alejados de los valores que la escuela desea promover. Desde mi propia experiencia laboral (desde el 2021 al 2024) y en diálogo con algunas familias y docentes puedo observar que estos se relacionan a prácticas que contribuyan a la construcción del pensamiento crítico, la defensa de valores democráticos y una conciencia activa y colectiva. Sin embargo, con el resurgimiento de las ideas liberales promovidas por el actual gobierno nacional, la población de jóvenes estudiantes de esta institución se vio también atraída por las mismas. Ideales vinculados al individualismo y la meritocracia en el progreso individual como vía para la superación de la pobreza. Ante este nuevo discurso, las problemáticas socioambientales y de género se ponen en duda nuevamente y son definidas como mecanismos de control social que coartan la “libertad” de los individuos.

En este contexto me desempeñé como docente durante los ciclos 2021-2023, en el espacio curricular Educación para la Convivencia. En otros planes de estudio de la provincia de Neuquén, previo a la implementación del Nuevo Diseño Curricular⁶ (NDC), este espacio es conocido como Educación Cívica. A partir del NDC implementado en octubre del 2023 este mismo espacio curricular comenzó a llamarse Construcción de Ciudadanías y se trabaja en dupla con Historia en un Espacio Pedagógico de Articulación (EPA). En dicho período, teniendo previsto que el nuevo diseño se implementaría en marzo del 2023 y con muchas idas y venidas, los y las docentes del Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas decidimos anticiparnos y comenzamos a planificar en conjunto y en diálogo entre las distintas disciplinas del área⁷. Asumiendo que planificar para un grupo de estudiantes constituye una práctica compleja de construcción metodológica. En palabras de Gloria Edelstein:

“Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se

⁶ Res. 1463/18 en <https://www.neuquen.edu.ar/disenio-curricular-nueva-escuela-secundaria/>

⁷ Las disciplinas del área ante el NDC son: Historia, Construcción de Ciudadanías, Economía, Geografía y Filosofía. Asimismo, Historia y Construcción de Ciudadanías articulan como Espacio Pedagógico de Articulación (EPA), al igual que Economía y Geografía. A su vez las cinco disciplinas articulan para realizar propuestas en las cuales puedan estudiarse problemas sociales desde los aportes de las mismas.

conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto". (Edelstein, 1996: 82)

Atendiendo a mi experiencia en este contexto es que decidí elaborar una propuesta destinada al espacio curricular de Educación para la Convivencia en dos cursos de segundo año del ciclo básico. Cada curso tenía alrededor de 20 estudiantes de entre 14 y 15 años, con muy buena predisposición para el debate y la reflexión. En este sentido, la problemática ambiental ya estaba presente en mis inquietudes y parte de mis propuestas.

Con la implementación del NDC la problemática adquiere mayor visibilidad. Particularmente en los nudos disciplinares que plantea en relación a la problemática ecológica. Atendiendo a estas nuevas demandas y en relación con mis finalidades de enseñanza mi recorte de contenidos se centró en la problematización del binarismo naturaleza/cultura como ordenador del trabajo social y como ruptura de formas comunitarias de trabajo hacia la apropiación individual de los "recursos" y privatización de la tierra. Paralelamente en Historia esos cursos estudiaban los orígenes de la economía mercantilista en Europa alrededor del siglo XV con su violenta imposición en América a través del proceso de conquista, colonización y cristianización.

Estas experiencias iniciales me brindaron un marco para la elaboración de esta propuesta, recuperando gran parte de lo ya emprendido y de las reflexiones que me permitieron revisar e incorporar algunas modificaciones. Es decir, mis preocupaciones por el abordaje de los problemas socialmente relevantes existían previo a la puesta en vigencia del NDC. En esta ocasión pienso los problemas socioambientales en perspectiva de género, que en Neuquén se anclan a la extracción no convencional de hidrocarburos.

2.2. Inscripción curricular y organización de la propuesta de enseñanza.

En este marco la presente propuesta de enseñanza del extractivismo se inscribe en los lineamientos sugeridos por el NDC que actualmente transita su implementación para el 2º año de la escuela secundaria neuquina. En virtud de los núcleos problemáticos que se proyectan para el ciclo lectivo la propuesta se vincula con los siguientes núcleos problemáticos del área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas:

- La imposición de las relaciones capitalistas, heteropatriarcales y racistas en el sistema-mundo, en su inscripción en Abya Yala y en el sur

epistémico, y la normatividad que de ellas derivan, han construido sentidos culturales donde las diferencias son objeto de opresión.

- Las y los sujetos subalternizados problematizan lo naturalizado y construyen desde sus resistencias y luchas, la posibilidad de buenos vivires en torno al reconocimiento de las otredades interseccionadas, visibilizando la multiplicidad de conocimientos y constricciones colectivas que buscan resolver las problemáticas sociales, territoriales, ambientales, políticas y económicas, empoderando subjetividades y comunidades en horizontes emancipadores.

Por ello se ubica curricularmente en los siguientes nudos disciplinares de Historia:

- “Genealogías de las Resistencias sociales y sus cartografías en tiempos históricos de acuerdo a sus ubicaciones geopolíticas. Resistencias y defensas en términos de capital-vida, las defensas territoriales, los pueblos preexistentes y los bienes comunes, los feminismos, las identidades disidentes y los derechos humanos interculturales.”
- “Las violencias capitalistas en los procesos constitutivos de los Estados Modernos y territorios en Abya Yala. La cuestión del Estado-Nación capitalista, patriarcal, racista y monocultural y la profundización de conflictos en torno a la disputa por el trabajo (capital-vida), las sexualidades y la imposición extractivista de los bienes comunes.”

Desde estos nudos disciplinares la propuesta se organiza a partir de una unidad didáctica entendida como unidad de sentido entre intenciones, saberes, y maneras posibles de enseñar (Barco, 2016). Unidad didáctica que está pensada para su implementación y desarrollo durante el cuarto cuatrimestre de cursado de 2º año de la escuela secundaria neuquina. La misma la he elaborado y organizado incluyendo el tema, un problema orientador que entiendo se vincula a los núcleos problemáticos del área y a los dos nudos disciplinares seleccionados específicamente para Historia.

Unidad didáctica N°3:

El Estado: cuerpos y territorios. Construcción de la ciudadanía neuquina.

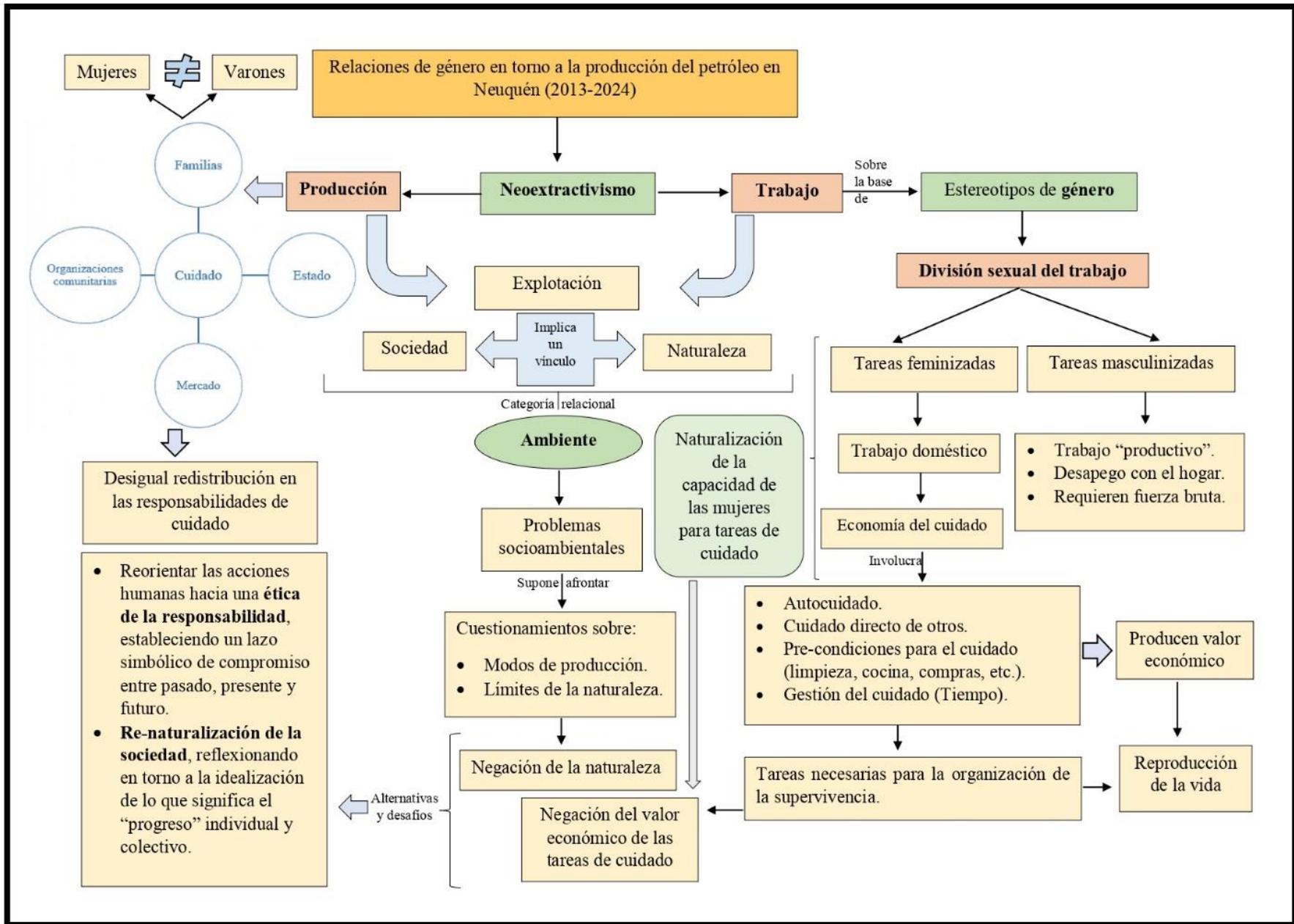
Problema: En los últimos años en nuestra provincia el neoextractivismo generó cambios económicos que incidieron en la vida cotidiana de la región. Entre ellos una permanente actividad sísmica, la modificación en la organización comunitaria de algunas localidades y una mayor desigualdad de género. ¿Por qué?

Propósitos

- Analizar las transformaciones en la actividad sísmica de Neuquén para comprender la relación con la extracción no convencional de hidrocarburos.
- Estudiar las permanentes disputas por el territorio para problematizar los impactos del fracking en relación con los distintos intereses en juego en función de los diferentes actores sociales afectados.

Contenidos sugeridos:

Localización del problema del neoextractivismo en Neuquén: el caso de Sauzal Bonito (2015-2024). Efectos del extractivismo en la región. Relaciones de género en torno a la actividad hidrocarburífera en Neuquén (2015-2024). Los conflictos socioambientales: distintas miradas entre el progreso, el desarrollo sustentable y el buen vivir en Neuquén.



2.3. Secuencias didácticas

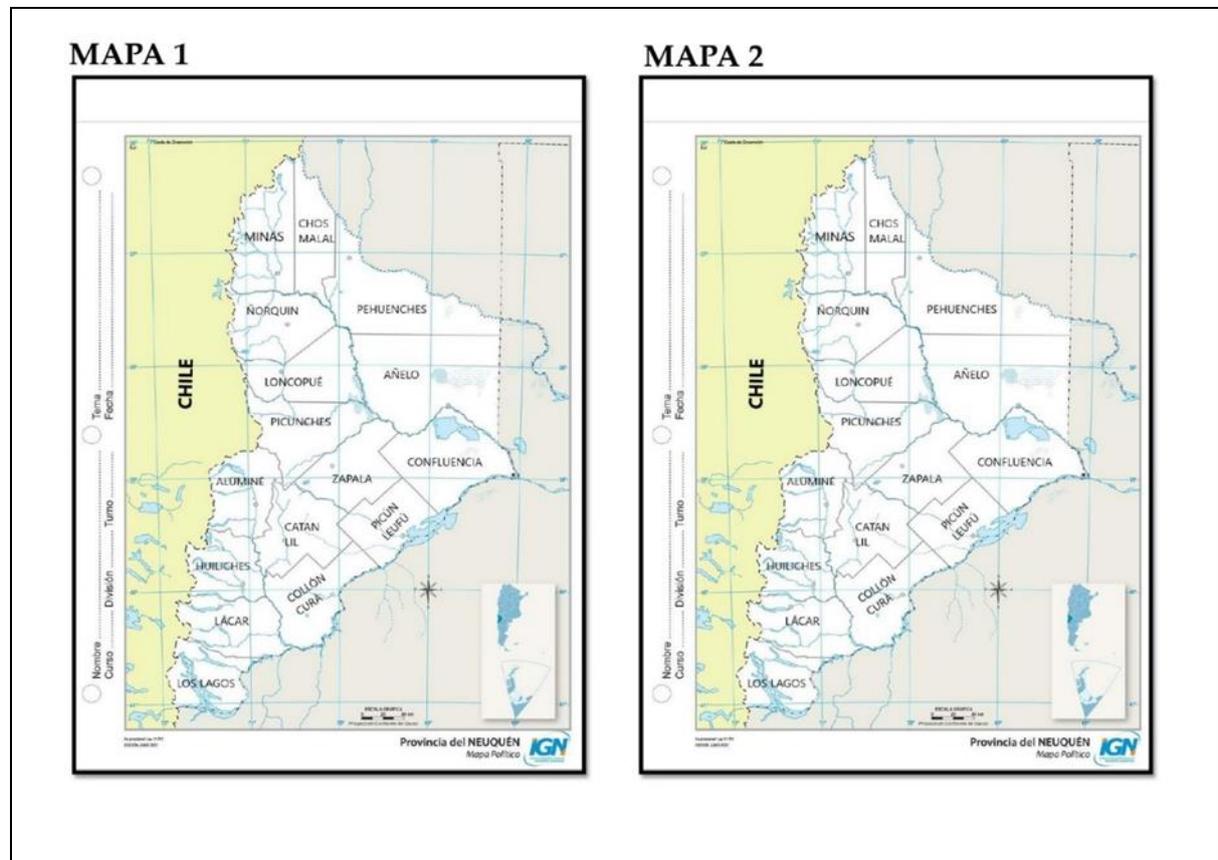
Secuencia didáctica N°1

Contenido: Localización del problema del neextractivismo en Neuquén: el caso de Sauzal Bonito (2015-2024).

Idea básica: En los últimos años se reflejaron cambios la actividad sísmica de Neuquén, incrementándose en algunas regiones más que en otras.

Primer momento

Se divide al curso en seis grupos. En esta primera clase se presenta al estudiantado el comienzo del estudio de caso, en el cual a cada grupo se le reparten tarjetas con distintas leyendas. Estas presentan brevemente a cada personaje con sus respectivas preocupaciones que los van vinculando. A su vez, a cada grupo se les distribuye los siguientes dos mapas de la provincia de Neuquén con la finalidad de que marquen datos diferentes en cada uno, según la información que progresivamente les ofrece cada tarjeta.



Segundo momento

Cada grupo comenzará a representar a uno de los seis personajes contando con diferentes tarjetas. En un primer momento los grupos 1 y 2 deberán compartir su lectura (Tarjetas 1, 2 y 3):



Grupo 1: GERMÁN, HISTORIADOR

TARJETA 1

Mi nombre es German, vivo en Neuquén capital y soy historiador. Actualmente me encuentro desarrollando mi tesis de Licenciatura en Historia, por lo que estoy en el proceso de investigación. El tema que me interesa es el impacto ambiental de la economía petrolera en la provincia. Como en la actualidad se han dado a conocer la existencia de sismos en la Confluencia, me gustaría realizar una comparación histórica en cuanto a la transformación en la actividad sísmica de la provincia desde principios del siglo XX a la actualidad.

Sin embargo, solo cuento con la información que comprende el periodo que va desde 1900 al 2000, en el cual la actividad sísmica se concentra en toda la zona cordillerana de la provincia sobre todo la zona limítrofe con el vecino país de Chile. Voy a registrar la información en dos mapas diferentes para poder realizar las comparaciones. Necesito que me ayuden marcando esto en el primer mapa de color amarillo.

¿Seguirá siendo así? Debo dirigirme al Instituto Nacional de Prevención Sísmica (INPRES), para que puedan brindarme la información que me falta. Hablaré con mi vieja amiga Martina, quien es geóloga especializada en sismología y trabaja en el INPRES.

TARJETA 2

Grupo 2: MARTINA, GEÓLOGA



Hola German ¡Tanto tiempo sin verte! Como sabía que vendrías al INPRES esta semana sistematicé para vos en un informe el registro de los últimos hechos de actividad sísmica en la provincia de Neuquén en el período 2016-2023 para tu investigación.

Te cuento que en los últimos años, el sismógrafo demuestra que la actividad sísmica se concentra en el norte de la provincia en los departamentos de Minas y Chos Malal. Aunque también se registró un evento sísmico en Ñorquín en el límite con Chile, tres eventos en Picunches, también en el límite con Chile y otro más en Huiliches, también en la línea fronteriza. Sin embargo, la mayor actividad sísmica se registró al sur de Añelo y el norte de la Confluencia, específicamente en la zona que rodea al embalse Los Barreales y el Lago Mari Menuco.

Veo que tenes un mapa, podrías señalar esta nueva información en color rojo, para que se diferencie de la información que ya tenías. Sería de gran ayuda que luego compartas los resultados de tu investigación conmigo, así queda registro en el INPRES.

Por otro lado, vecinos y vecinas de una localidad afectada por los sismos, Sauzal Bonito, han venido expresándose por tal motivo. Sugiero que para avanzar en tu investigación realices entrevistas en la zona. Conozco a una agricultora mapuche, se llama Aurora, ella puede brindarte más información. También puedo pasarte el contacto de Gabriel, un trabajador petrolero que trabaja en esa zona.



TARJETA 3

Grupo 1: GERMÁN, HISTORIADOR

Gracias por la nueva información Martina. Como traigo un mapa para registrar toda esta información, te pido que me repitas nuevamente esta información. Esta vez necesito que me ayuden a señalar la información nueva en color rojo sobre el segundo mapa.

Le escribiré a Aurora para preguntarle si puedo entrevistarla cuando viaje a Sauzal Bonito. Necesito otra ayuda de ustedes, que escriban al menos tres preguntas para entrevistar a Aurora. Sabemos que es agricultora, de ascendencia mapuche y que vive en una localidad afectada por los sismos. ¿Qué preguntas podemos hacerle para enriquecer mi investigación?

Una semana después...

Hola Aurora, me llamo German, soy historiador y estoy realizando una investigación sobre los sismos en Neuquén. Le escribí hace una semana para poder entrevistarla. Gracias por recibirme en su casa. Quisiera realizarle algunas preguntas.

Tercer momento

Luego de su lectura colectiva por parte de los grupos 1 y 2 de sus respectivas tarjetas, deberán resolver las siguientes consignas:

- Marcar en el mapa dónde se registra la mayor actividad sísmica según los datos ofrecidos por German en el mapa 1 y por Martina en el mapa 2.
- Elaborar una entrevista con al menos 3 preguntas para Aurora, atendiendo a los datos ofrecidos por German y sus intereses. Para realizar esta consigna, sigan las indicaciones de las siguientes orientaciones:

Orientaciones para la elaboración de una entrevista

Consiste en la elaboración de **preguntas abiertas**, las cuales buscan el desarrollo de información precisa sobre algún tema de estudio. En general son preguntas que empiezan con “¿Por qué?”, “¿Cómo?”, “¿Cuál/Cuáles?”. Estas son las principales preguntas de una entrevista, ya que promueven el diálogo.

Estas se combinan con algunas **preguntas cerradas**. Las cuales responden por “sí” o por “no”, o bien pueden brindar algunas opciones de respuesta al estilo de múltiple choice.

Es preciso tener en cuenta que las preguntas de una entrevista están **orientadas por intereses** de lo que se desea **investigar**, por lo que no **son casuales** ni surgen del azar.

Secuencia didáctica N°2

Contenido: Efectos del extractivismo en la región.

Idea básica: El extractivismo tiene un impacto socioambiental, pero sus efectos no son percibidos de la misma manera por todo el conjunto de la sociedad.

Primer momento

En este segundo encuentro se retoma el estudio de caso que comenzó la clase anterior. En este primer momento el grupo 3 comparte la lectura de la tarjeta 4 y el grupo 1 lee la tarjeta 5:

TARJETA 4

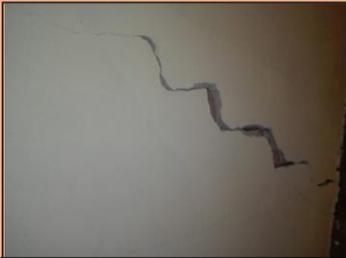


Grupo 3: AURORA, VECINA Y AGRICULTORA DE SAUZAL BONITO.

Hola German, es un gusto recibirlo y responder a sus preguntas, así la situación de Sauzal Bonito puede ser visibilizada.

Vivo en Sauzal Bonito desde muy pequeña. Se trata de un paraje rural que se encuentra en el norte del departamento Confluencia a unos 15 Km al oeste del embalse Los Barreales y el Lago Mari Menuco aproximadamente, muy cerca de los lagos. Vivo con mi esposo, mis hijos y los perros. Acá, en Sauzal Bonito, somos pocos habitantes, casi 300 en total y, en general, nos dedicamos a la agricultura. Mi familia y yo tenemos un pequeño terreno que produce un poco de todo, aunque producimos principalmente alfalfa.

Pero, últimamente nos hemos visto muy afectados por los temblores. Hace ya algunos años han ido creciendo en cantidad y en magnitud. Tenemos miedo y, además, nuestra vivienda está llena de grietas en las paredes que se produjeron por los temblores, como puede ver. Y así están las viviendas de todos los que vivimos acá. Con los vecinos nos estamos organizando para reclamar y que alguien nos dé una respuesta.



TARJETA 5



Grupo 1: GERMÁN, HISTORIADOR

Aurora, la información que me brinda es muy valiosa para mi investigación. Voy a tomar algunas fotos de su vivienda si me lo permite. Necesito que me ayuden a registrar en el mapa la información nueva que me dijo Aurora sobre la localización de Sauzal Bonito. Márquenla en ambos mapas con un punto color azul.

Me gustaría que me responda ¿Siempre hubo sismos en Sauzal Bonito? ¿A qué cree que se debe?

En esta instancia el estudiantado debe realizar la siguiente actividad:

- Marcar en ambos mapas la localización de Sauzal Bonito, siguiendo las indicaciones ofrecidas por Aurora y German.

Segundo momento

Cuando los y las estudiantes finalizan la actividad se prosigue con la lectura colectiva de la tarjeta 6 correspondiente al Grupo 3 y la tarjeta 7 correspondiente al Grupo 1:

TARJETA 6



Grupo 3: AURORA, VECINA Y AGRICULTORA DE SAUZAL BONITO.

¡Claro! Sí puede tomar fotos de mi vivienda.
Yo tengo 42 años y nunca hubo sismos en Sauzal Bonito. Recuerdo que empezaron entre el 2015 y el 2016. Varios vecinos del paraje creemos que se debe al fracking. Siempre se extrajo petróleo en Neuquén, pero mediante fracking a partir del 2015, justo cuando empezaron los temblores.

Yo pienso que la Ñuke Mapu (madre tierra) nos está queriendo decir algo. Ella está viva y está en contacto con nosotros, nos habla. Esta es una forma de decirnos que nos detengamos. Además, no solo nos afectan los sismos. También venimos denunciando la contaminación del agua con residuos petroleros. Esto ha perjudicado mi producción de alfalfa y a otros vecinos, que crían animales se les ha enfermado el ganado. También algunos de los vecinos de Sauzal Bonito se han enfermado por tomar el agua contaminada. Pero nadie nos escucha, se les olvida que cada elemento de la naturaleza está el newen (fuerza de vida) y un ngen (espíritu) que lo protege. Defendemos el Kúme Mogen (Buen Vivir), una relación armónica y horizontal de la humanidad con la naturaleza. Porque las personas no están separadas de la naturaleza, sino que son su complemento para su desarrollo armónico. Y a su vez la naturaleza es el complemento de las personas. Ambas deben estar en equilibrio porque son determinantes del Mapu kútran (enfermedad sin causa aparente y de complejo diagnóstico, provocada por transgredir la naturaleza).

Esto pensamos los que estamos afectados porque vivimos acá, pero el que viene de afuera a trabajar en el pozo y después se va no le importa, piensa en los beneficios económicos que obtiene del trabajo en el petróleo sin pensar en el daño que genera.

TARJETA 7



Grupo 1: GERMÁN, HISTORIADOR

Muchas gracias Aurora. Su relato es muy valioso para mi investigación. Cuando salgo de la casa de Aurora me dirijo a elaborar las preguntas para la entrevista a Gabriel, el trabajador petrolero que me sugirió Martina, y con quien me encuentro mañana.

Necesito que me ayuden a elaborar la entrevista para él. ¿Qué preguntas podemos hacerle para enriquecer mi investigación?

Al día siguiente...

Hola Gabriel, me llamo German, soy historiador y estoy realizando una investigación sobre los sismos en Neuquén. Te escribí hace una semana para poder entrevistarte. Gracias por recibirme. Quisiera realizarte algunas preguntas.

Después de leer estas tarjetas, el estudiantado deberá realizar las siguientes consignas:

- ¿Desde cuándo hay sismos en Sauzal Bonito? ¿Cuáles son las causas según Aurora?
- ¿Qué otras preocupaciones y denuncias comparte Aurora?
- Elaborar una entrevista con al menos 3 preguntas para Gabriel, atendiendo a los datos con los que cuenta German y sus intereses. Tengan en cuenta las orientaciones brindadas la clase anterior.

Una vez que el estudiantado realizó estas consignas se da continuidad a la lectura compartida de la tarjeta 8 correspondiente al grupo 4 y la tarjeta 9 correspondiente al grupo 1:

TARJETA 8

Grupo 4: GABRIEL, TRABAJADOR PETROLERO

Hola Germán, mucho gusto de conocerte.
Yo no vivo acá, sino en Cipolletti y soy Técnico en Petróleo. Hace años que trabajo en la actividad. La verdad es a lo que aspiramos la mayoría de las personas y sobre todo los que vivimos en la zona de Vaca Muerta. El petróleo me ha permitido viajar por el país y progresar en la vida; tengo mi propio auto y ya compre mi terreno para ir construyendo mi casa. Soy el sostén de mi esposa y mis hijos, porque soy el que tiene mayor salario, y está bien pues mi trabajo es más importante, pesado y riesgoso.

Actualmente trabajo para la empresa TECPETROL-TECHINT en la zona de Fortín de Piedra, a unos 31 km de Sauzal Bonito. En este momento hay alrededor de 20 pozos de hidrofractura de entre 3000 y 6000 mts de profundidad. En cada pozo hay aproximadamente 200 trabajadores que provienen de distintas empresas. Afortunadamente somos todos hombres, ya que son trabajos que requieren mucha fuerza y así podemos avanzar más rápido.



TARJETA 9



Grupo 1: GERMÁN, HISTORIADOR

¡Muchas gracias por relatarme tu experiencia Gabriel!
Necesito que me ayuden a marcar con un triángulo en el segundo mapa la zona de Fortín de Piedra que nos indicó Gabriel.
Me gustaría que me explicaras en qué consiste el fracking.

Posteriormente al estudiantado se les indica la siguiente actividad:

- Marcar en el mapa dónde se ubica aproximadamente la zona Fortín de Piedra, según los datos brindados por Gabriel y las indicaciones de German.
- Ahora responder las siguientes preguntas en función de los aportes de Gabriel:
 - ¿Cuáles son las características del trabajo en la extracción de petróleo?
 - ¿Qué piensas que sucede con las otras actividades o trabajos que no están vinculados al petróleo?

Una vez realizadas estas consignas se procede a la lectura colectiva de la tarjeta 10 correspondiente al Grupo 4 y la tarjeta 11 correspondiente al Grupo 1:

TARJETA 10

Grupo 4: GABRIEL, TRABAJADOR PETROLERO
¡Claro!

El fracking o fractura hidráulica en español es una técnica para aumentar la extracción de gas y petróleo del subsuelo.

CÓMO FUNCIONA LA FRACTURACIÓN HIDRÁULICA

1 Se taladra la superficie verticalmente entre 1 y 5 kilómetros.

2 A esa profundidad, se vuelve a taladrar la tierra, pero ahora de forma horizontal (aproximadamente entre 1 y 1,5 kilómetros).

3 Es en esta parte plana en la que se usan explosivos y por la que se inyecta agua, arena y productos químicos a presión que provocan grietas en el núcleo de la roca. Los granos de arena ayudan a mantener abiertas estas fisuras para que el gas puede fluir a la superficie.

4 El gas natural fluye a la superficie a través de la tubería y se almacena en tanques.

5 El agua residual se deposita en piscinas que posteriormente se llevan a plantas de tratamiento.

Etiquetas: Torre de perforación, Tanques, Aguas residuales, Camión cisterna, Acuífero, Tubería, Esquisto, Fisuras.



La técnica consiste en la perforación de un pozo vertical u horizontal, entubado y cementado, a más de 2500 metros de profundidad, con el objetivo de generar uno o varios canales de elevada permeabilidad a través de la inyección de agua a alta presión, de modo que supere la resistencia de la roca y abra una fractura controlada en el fondo del pozo, sección deseada de la formación contenedora del hidrocarburo. Esta agua a presión es mezclada con arena y productos químicos, con el objetivo de ampliar las fracturas existentes en la formación rocosa que encierra el gas o el petróleo, y que son típicamente menores a 1 mm. De esta manera se favorece así su salida hacia la superficie. Puedo mostrarte una representación.

TARJETA 11



Grupo 1: GERMÁN, HISTORIADOR

¡Gracias Gabriel! La información que me brindas es muy interesante. Hablando con Gabriel me di cuenta de que debería realizar una entrevista a la empresa multinacional que mencionó. Acordé una reunión con uno de los representantes de la empresa para la próxima semana. Necesito que me ayuden a elaborar la entrevista para TECPETROL-TECHINT. ¿Qué preguntas podemos hacerle para enriquecer mi investigación?

A la semana siguiente...

Buenos días, me llamo German, soy historiador y estoy realizando una investigación sobre los sismos en Neuquén. Les escribí hace una semana para poder entrevistarlos. Gracias por recibirme. Quisiera realizarles algunas preguntas.

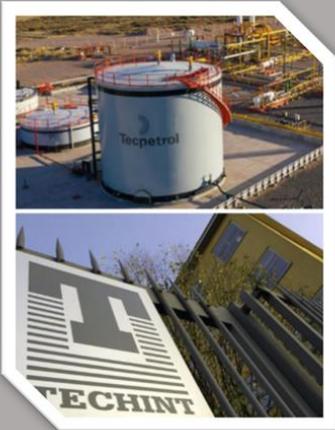
Luego el estudiantado deberá realizar las siguientes consignas:

- Explicar con tus palabras ¿Qué se entiende por fracking? ¿Pensas que puede generar sismos? ¿Por qué?
- Elaborar una entrevista con al menos 3 preguntas para TECPETROL-TECHINT, atendiendo a los datos con los que cuenta German y sus intereses.

Para esta consigna deberán repasar las orientaciones sobre cómo elaborar una entrevista, explicadas la primera clase.

Tan pronto como los y las estudiantes terminan esta actividad, se reanuda la lectura compartida de las tarjetas. En este momento el Grupo 5 comparte la lectura de la tarjeta 12 y el Grupo 1 leerá la tarjeta 13:

TARJETA 12



Grupo 5 EMPRESA PETROLERA TECPETROL-TECHINT

Hola German, un placer recibirte en nuestras instalaciones.

Nosotros somos una empresa líder regional de energía que trabaja para el desarrollo de los países de América Latina. Tenemos operaciones en Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela, y contamos con alrededor de 3.500 empleados entre dotación propia y de contratistas. Entre ellos se encuentra el Grupo Techint, grupo empresario multinacional de origen italo-argentino, el mayor productor de acero de Argentina y el mayor productor global de tubos sin costura, usados principalmente en la industria petrolera.

Tenemos regulado el impacto ambiental, respetando una legislación muy estricta al respecto. Además contamos con piletones donde son vertidos los residuos, así no se contamina el suelo.

Nuestra única tarea es generar más trabajo, permitiendo que los trabajadores progresen y mejoren su calidad de vida.

TARJETA 13



Grupo 1: GERMÁN, HISTORIADOR

La empresa me ofreció un recorrido por algunos sectores de sus instalaciones, lo que me pareció muy interesante.

Luego del diálogo con uno de sus representantes pensé que sería buena idea entrevistar al gobernador de la provincia de Neuquén.

Acordé una reunión con Omar, el gobernador, para la próxima semana. Necesito que me ayuden a elaborar la entrevista para él. ¿Qué preguntas podemos hacerle para enriquecer mi investigación?

A la semana siguiente...

Buenos días Omar, me llamo German, soy historiador y estoy realizando una investigación sobre los sismos en Neuquén. Te escribí hace una semana para poder entrevistarte. Gracias por recibirme. Quisiera realizarte algunas preguntas.

Después de la lectura de estas tarjetas el estudiantado deberá realizar la siguiente actividad:

- ¿Qué sucede con el impacto ambiental según la empresa? ¿Coincide con la experiencia de Aurora? ¿Por qué?

- Elaborar una entrevista con al menos 3 preguntas para el gobernador, atendiendo a los datos con los que cuenta German y sus intereses.

Luego de realizar la actividad finalizamos con la lectura compartida de las últimas dos tarjetas. En este momento se suma el Grupo 6 para compartir la lectura de la tarjeta 14 y el Grupo 1 responde con la lectura de la tarjeta 15:

TARJETA 14



Grupo 6 GOBIERNO PROVINCIAL DE NEUQUÉN

Hola Germán, un gusto recibirte en la casa de gobierno. Te cuento que como el actual gobernador de Neuquén estoy muy orgulloso de haber potenciado la producción energética en la provincia de Neuquén. Esto ha representado para los neuquinos y neuquinas la creación de nuevos puestos de trabajo y la esperanza en el futuro y el progreso. Cuando los gobiernos predecesores firmaron los acuerdos para implementar el fracking en la provincia en el 2013, cambiaron el rumbo de Neuquén y de la Argentina, impulsando el desarrollo económico. Estoy muy feliz de haber retomado esta política, que nos permitió para el 2023 lograr acuerdos que representan 8000 millones de dólares en inversión en materia hidrocarburífera para Vaca Muerta.

TARJETA 15



Grupo 1: GERMÁN, HISTORIADOR

Muchas gracias gobernador por responder a mis preguntas. Su mirada sobre el fracking es muy interesante. Debo realizar un informe que relacione y de cuenta de toda la información que recaudado del INPRES y de las entrevistas con mis propias conclusiones. Este se lo compartiré a Martina y al INPRES para que se actualice la información sobre los cambios en la actividad sísmica de Neuquén. Necesito su ayuda para esto.

Al finalizar su lectura, el estudiantado deberá realizar la siguiente actividad:

- ¿Cuál es la perspectiva del gobernador sobre la implementación del fracking en Neuquén?

Tercer momento

En esta tercera instancia el estudiantado deberá realizar una actividad de cierre que ordene y sintetice toda la información recabada en el estudio de caso. La consigna será la siguiente:

- Completar el siguiente cuadro con la información que recaudaron de la experiencia del estudio de caso del primer encuentro:

Ubicación	Periodo	Recurso extraído	¿Cuál es la problemática?	¿Qué grupos sociales se ven afectados?	¿Hay resistencia? ¿Cómo se produce?

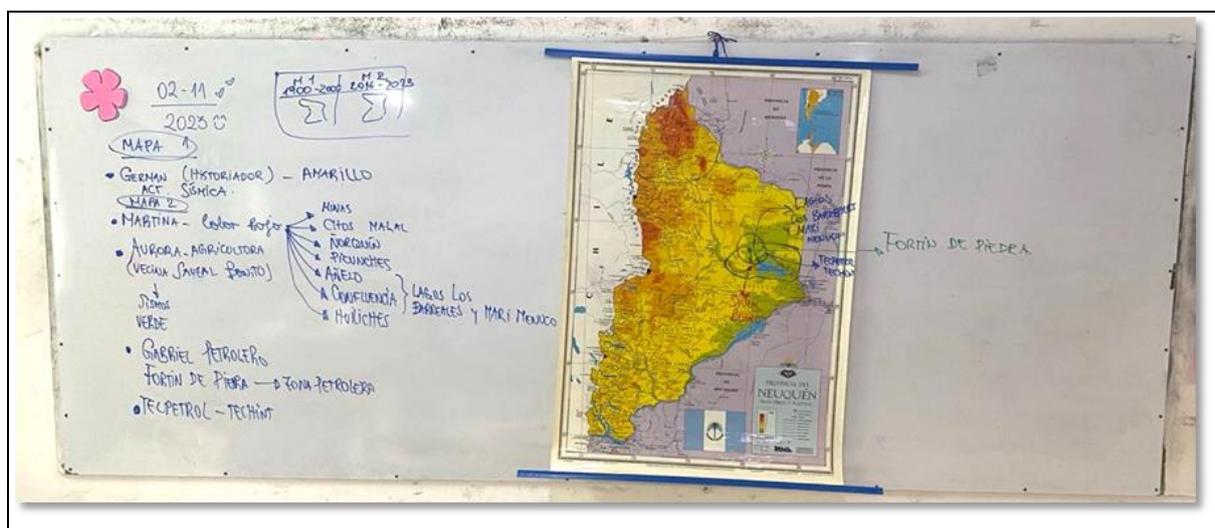
Para compartir de mi experiencia en el aula

La actividad de localización en los mapas por parte de los y las estudiantes, cuando tuve la oportunidad de implementarla, fue diferente. Por lo que realicé modificaciones en función de una revisión crítica atendiendo a algunas cuestiones importantes.

En relación a las perspectivas teóricas educativas, una de las preocupaciones que surgieron luego de realizar esta secuencia es que la misma carece de la perspectiva de género.

Por otro lado, una segunda crítica que realicé al caso original es que presenté en el aula no incluí una mirada intercultural de la problemática que permitiera dar cuenta del choque de intereses y por lo tanto de la conflictividad.

Asimismo, en términos didácticos, observé que faltaba mayor interacción entre los distintos personajes del caso de Sauzal Bonito. Por lo que añadí más diálogos e indicaciones para el estudiantado como los incluidos en las tarjetas del segundo momento de esta secuencia. A continuación muestro algunas imágenes de la clase. Y, finalmente, relacionado con la experiencia original de esta primera clase comparto de mí experiencia inicial presento las siguientes imágenes sobre las situaciones que resultaron del estudio de caso:



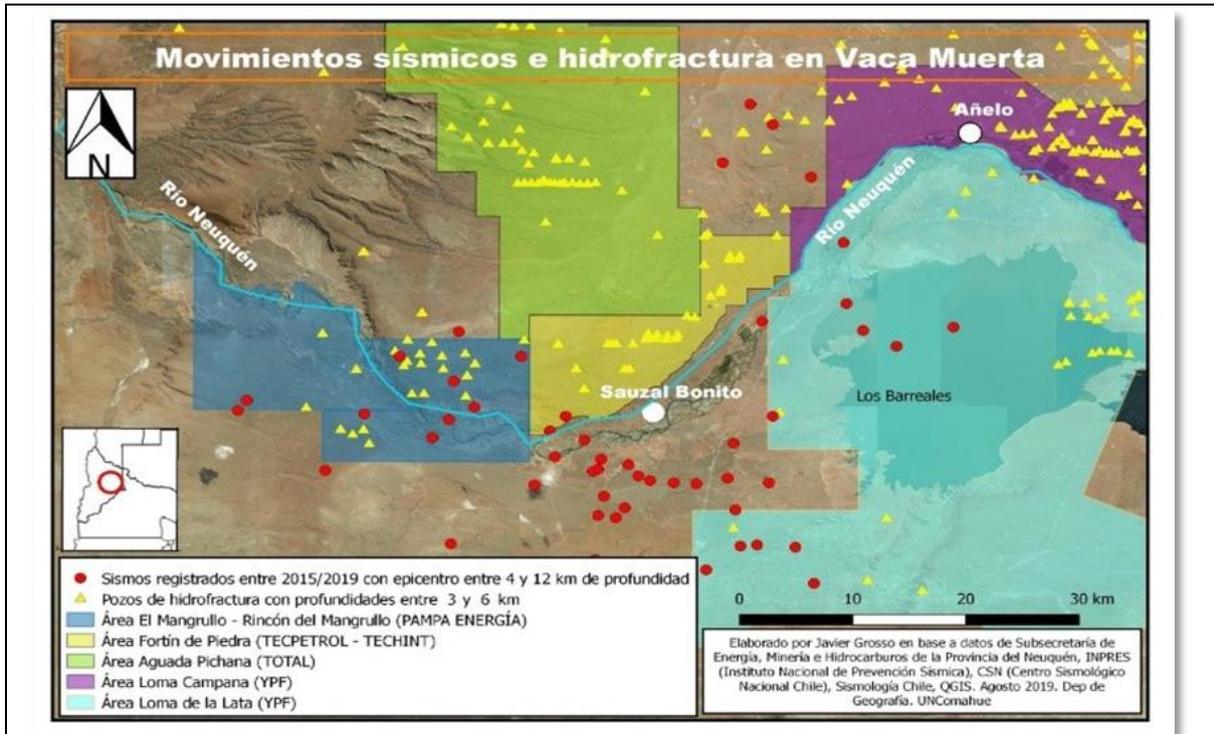
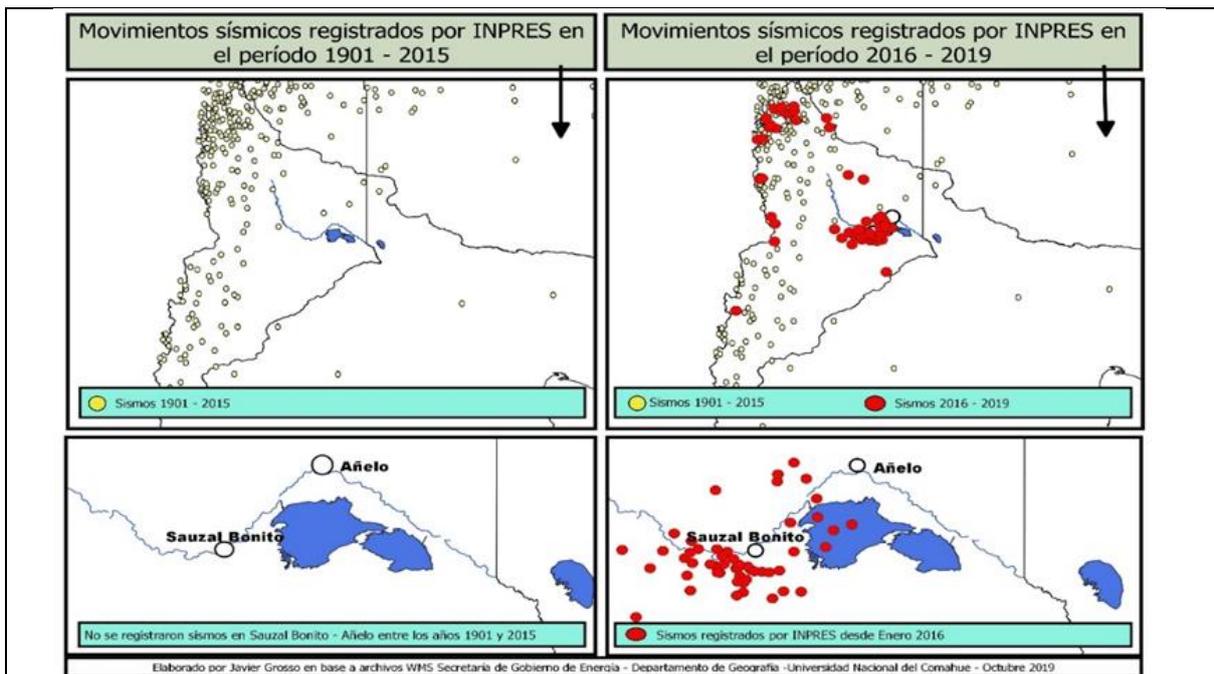
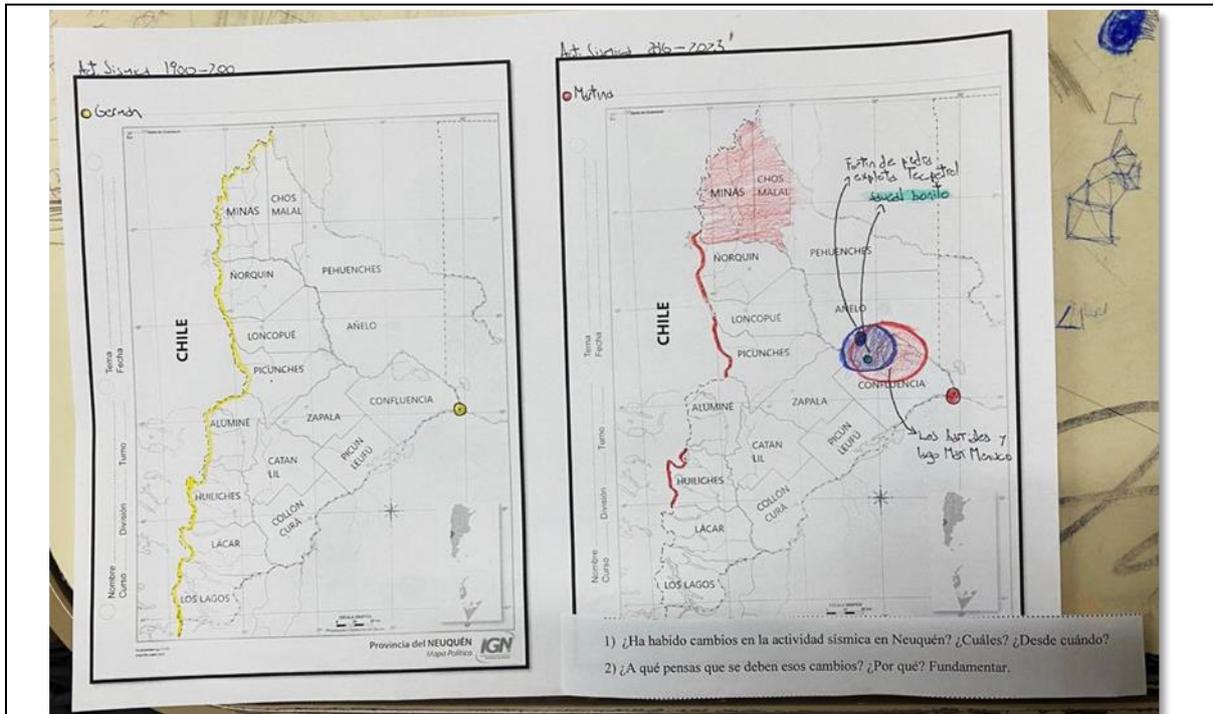


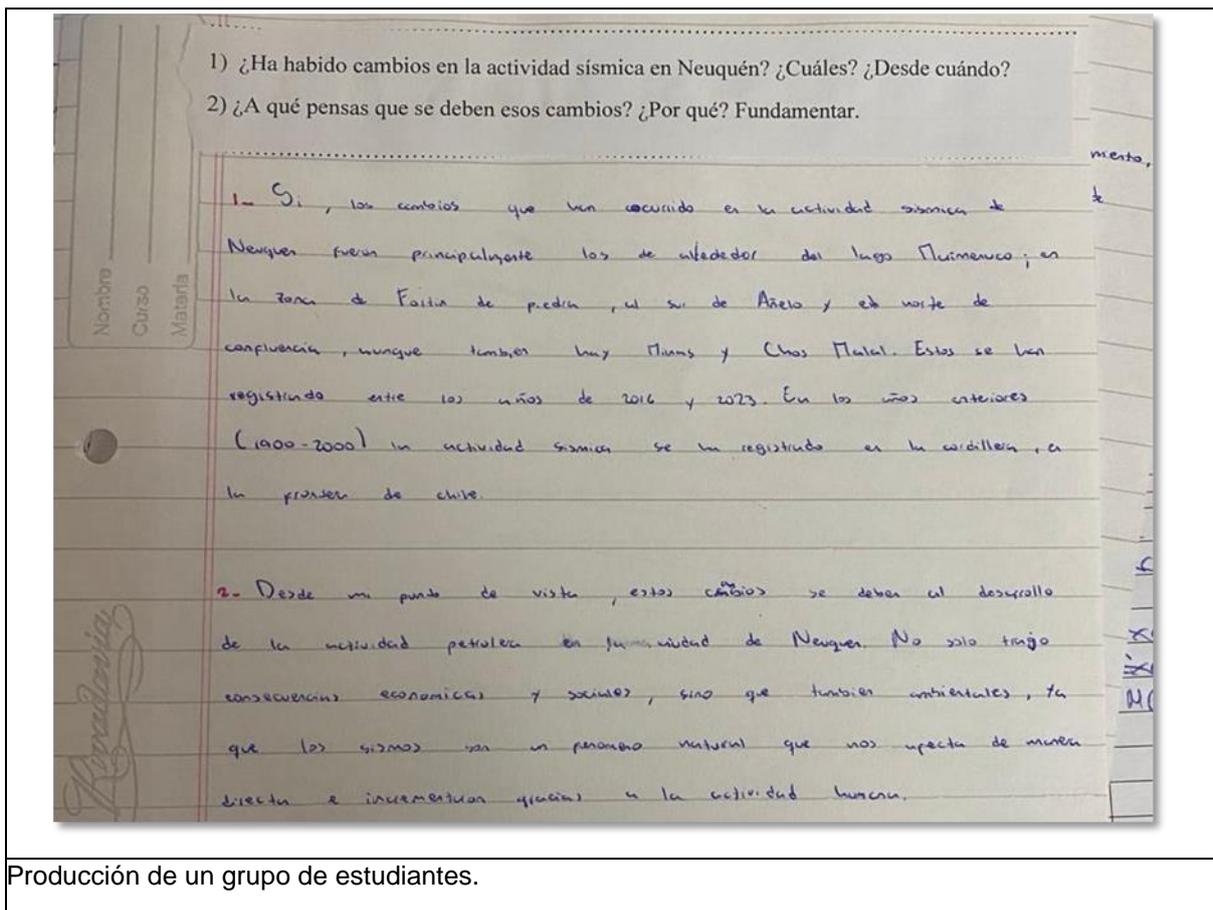
IMAGEN 1: este mapa fue extraído del sitio web del Observatorio Petrolero Sur (OPSur). Fue elaborado por el geógrafo Javier Grosso, miembro del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional del Comahue. Con la finalidad de aportar elementos para el análisis de la actividad sísmica en la región volcá en un mapa cuáles son los registros de la misma hasta entonces y cuáles son los pozos perforados hacia Vaca Muerta (Fuente del sitio web: <https://opsur.org.ar/2019/08/26/sismos-y-fracking-en-vaca-muerta/>)



MAPA 2: este mapa comparativo elaborado por Javier Grosso en el 2019 y sus datos fueron mi referencia para construir los diálogos y roles de los personajes de la simulación (Fuente del sitio web: <http://opsur.org.ar/2019/20/20/vaca-muerta-sismo-y-sustancia/>)



En esta imagen presento una de las producciones de un estudiante que resultó de la dinámica de juego en la que distintos personajes representaban a un actor social diferente. Asimismo, aparecen las consignas que se les propuso para sistematizar esta información por escrito.



Producción de un grupo de estudiantes.

Secuencia didáctica N°3

Contenido: Relaciones de género en torno a la actividad hidrocarburífera en Neuquén (2015-2024).

Idea básica: La actividad petrolera reproduce estereotipos de género en la división sexual del trabajo. Esto se relaciona con el predominio de una visión que masculiniza sus tareas a partir de lo que implica habitar esos espacios y desarrollar sus trabajos. Por ejemplo los viajes al campo, el desapego con el hogar, la fuerza bruta, la falta de higiene, habitualmente se asocian a la figura del hombre como aspectos que también forman parte del imaginario expresando o simbolizando lo que significa ser varón en nuestra sociedad.

Primer momento

En esta clase se pretende construir el concepto de estereotipos de género específicamente. Para lo cual se interpelará al estudiantado presentándoles imágenes vinculadas al contenido de la clase anterior:



La docente interviene con preguntas que buscan respuestas descriptivas en una primera instancia de intercambio oral, tales como las siguientes:

- ¿Qué observan?

- ¿Quiénes aparecen?
- ¿Qué están haciendo?

Luego se presenta al estudiantado las siguientes imágenes:



Nuevamente se le interroga al estudiantado con las siguientes preguntas:

- ¿Qué tareas de cuidado realizan las mujeres que observan en las imágenes?
¿Por qué?
- ¿En qué situaciones las realizan?

Segundo momento

Para complejizar este análisis se propone la observación de las siguientes tapas de periódico:

The screenshot shows a mobile news application interface. On the left, the 'elDiarioAR' app displays a live news item about a Senate debate on a pension mobility project. Below it, a headline reads 'LA MAYOR RESERVA DE GAS NO CONVENCIONAL' followed by the main title 'El lado B de Vaca Muerta: desigualdad, poblaciones sin gas, sin agua, precios por las nubes, sismos y contaminación'. The text discusses the lack of basic services in Neuquén and the environmental and social issues of fracking. The author is Emilia Delfino.

On the right, the 'RÍO NEGRO' app displays an article under the 'ECONOMÍA' category with the title 'Precios, pobreza y petróleo: desigualdades en la Neuquén de Vaca Muerta'. The text notes that while oil and gas production doubled between 2012 and 2022, social indicators like poverty and indigence worsened. The authors are Keila Giles and Federico Aringoli.

Below this, another article under the 'ENERGÍA' category is titled 'Las mujeres no cubren ni el 20% de los empleos en la industria petrolera'. It mentions a survey by IAPG showing that 18% of workers in the oil industry are women, mostly in support roles. The author is Miquela Danil Juárez.

Para acompañar la observación de estas portadas se propone al estudiantado realizar por escrito la siguiente actividad:

- ¿Cuál es el denominador común entre estos tres títulos de diario?
- ¿Hay algún problema o problemas? ¿Cuáles?
- ¿Cuáles piensan que son las causas? ¿Y consecuencias?

Luego se presenta al estudiantado otras portadas de diario que profundizan los problemas que plantean las primeras:

Página12 ☰

Portada > Latinoamérica Piensa

Trabajo no remunerado

En América Latina las tareas de cuidado "empobrece a las mujeres"

26 de diciembre de 2023 - 10:15





ACCIÓN CONTRA EL HAMBRE DONA 🔍 ☰

INICIO > ACTUALIDAD > ¿QUÉ FACTORES CAUSAN LA FEMINIZACIÓN DE LA POBREZA EN EL MUNDO?



¿QUÉ FACTORES CAUSAN LA FEMINIZACIÓN DE LA POBREZA EN EL MUNDO?

ACTUALIDAD | 7 MARZO, 2022



La feminización de la pobreza es un problema que vulnera los derechos humanos y tiene un impacto a nivel mundial, ya que este problema frena el crecimiento económico, además de su desarrollo social como individuos. Es una brecha de género que impide a las mujeres tener independencia económica, las priva de una educación competitiva, de asistencia médica igualitaria y del

elDiarioAR Hazte socio/a ☰

OPINIÓN

¿Feminización de la pobreza y masculinización de la riqueza?

¿Existen más mujeres que varones entre los pobres? ¿Se trata de una tendencia que se fue reforzando con el tiempo? La autora ensaya respuestas a estas preguntas partiendo de los datos del último informe del INDEC, según el cual el 29% de los hogares argentinos y 11 millones de personas eran, a finales de 2022, pobres.



Mariana Heredia

BigBang! [News] MÁS ☰

POLÍTICA

¿Ya registraste a la mujer que trabaja en tu casa?

Trabajo en casas particulares: feminización de la pobreza y precarización laboral con la excusa de "ser parte de la familia"

Georgina Sticco de Grow Género y Trabajo analiza cómo y por qué el trabajo en los hogares está tan desvalorizado.

Para realizar la reflexión sobre estas portadas se propone al estudiantado responder por escrito las siguientes consignas:

- ¿Cuál es el problema común que aparece en estos títulos?
- ¿Cuáles creen que son las causas?
- ¿Observan alguna relación entre estas portadas y las imágenes anteriores?
- Elaborar una explicación breve sobre lo que se entiende por **feminización de la pobreza y masculinización de la riqueza**. Para esto deberán mencionar ejemplos de “actividades feminizadas” y “actividades masculinizadas”.

Tercer momento

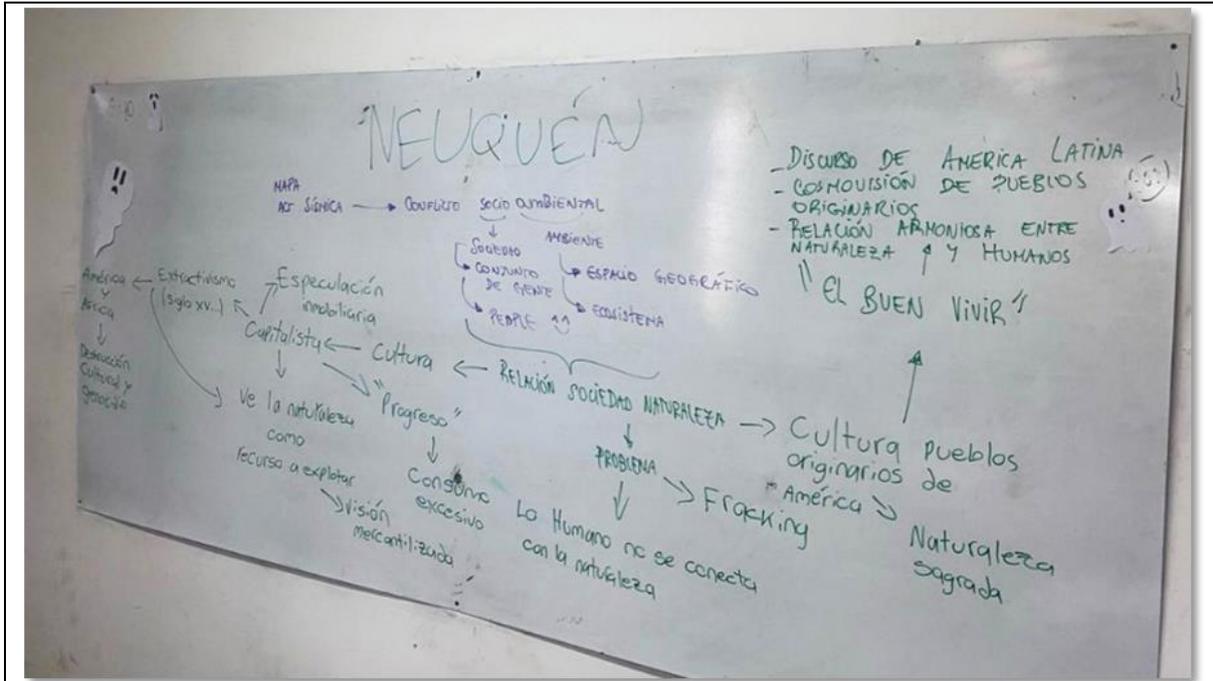
En este momento se propone vincular lo estudiado en esta clase con el caso de estudio de la clase anterior. Para eso se plantea al estudiantado la siguiente consigna:

- Identificar y mencionar en qué momentos del caso estudiado la clase anterior aparecen aspectos o situaciones relacionadas con la feminización de la pobreza y la masculinización de la riqueza.

Para compartir de mi experiencia en el aula

En la segunda clase original presente una ficha de cátedra al estudiantado que sintetizaba algunas de las ideas de esta clase y de la primera. Apareciendo temas como: el extractivismo, los conflictos socioambientales, el progreso, el desarrollo sustentable y el buen vivir. Realizamos lectura colectiva del material y se propuso la construcción colectiva de un esquema conceptual y de contenido.

Entre las revisiones que realice a esa secuencia original, consideré que, para que el estudiantado tenga mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje, debemos primero construir algunos conceptos. De esta manera, propongo el trabajo con representaciones sociales que permitan tensionar sentidos y construir nuevas perspectivas. De aquella experiencia original resultó la siguiente construcción:



Pizarrón Clase 2. Este se elaboró a partir de la lectura compartida y de las representaciones del estudiantado.

Luego se le propuso al estudiantado definir en qué consiste un problema socioambiental. En sus respuestas se evidenciaron representaciones que entienden lo humano separado de la naturaleza. En pocas palabras, concluyeron que un problema es socioambiental porque afecta a la sociedad y también a la naturaleza. De aquella clase original resultaron las siguientes producciones:

Ubicación	Periodo	Recursos Extraídos	Problemática	Actores Sociales	¿Hay resistencia? ¿Cómo se produce?
Sauzal Bonito	5-XX 2018-2023	Petróleo	Fracking (Que produce much. act. Sísmicos)	Hidrocarburos Academias Geólogos Agricultores Empresas Petrobras Instituciones Ingenieros Pueblos originarios (Mapuche)	Sí, mediante demandas y negociaciones.

UBICACIÓN	PERIODOS	RECURSOS EXTRAÍDOS	PROBLEMÁTICA	ACTORES SOCIALES INVOLUCRADOS	¿HAY RESISTENCIA? ¿CÓMO SE PRODUCE?
Provincia de Neuquén, Departamentos de Miras, Chas Malal, Norte de Cuyana, Forán de Piedra Blanca, Zona Inmista de Cuyana	1900-2000 2018-2023	Petróleo	Impacto de la actividad sísmica a raíz de la explotación de petróleo; fracking.	Agricultores, Petroleros, Historiadores, Académicos, Geólogos, Petrobras, Gobernador y Pueblos Originarios	Sí, de parte de los pueblos originarios. Se produce a través de los discursos y la disputa de territorios.

Secuencia didáctica N°4

Contenido: Los conflictos socioambientales: distintas miradas entre el progreso, el desarrollo sustentable y el buen vivir en Neuquén.

Idea básica: Democratizar la mirada implica naturalizar el conflicto. Para lo cual es necesario entender desde qué lugar se construyen los distintos puntos de vista que atraviesan un conflicto. Pero también comprender que el conflicto es necesario para que se produzcan cambios en la realidad.

Primer momento

En esta clase se retoma el estudio de caso del primer encuentro y se le brinda al estudiantado supuestos que se desprenden de las perspectivas de los distintos personajes. Los supuestos son los siguientes:

- *“Para progresar en la vida hay que buscar un trabajo que pague un buen sueldo y permita comprar una casa, un auto y un buen celular”*
- *“La innovación y la tecnología son el motor del desarrollo sostenible. Progreso económico y cuidado del ambiente son totalmente compatibles”*
- *“El progreso económico como lo conocemos ahora representa la destrucción de la naturaleza, por lo que tiene fecha de caducidad”*
- *“El desarrollo tecnológico y la explotación de los recursos naturales reduce las desigualdades y promueve la justicia social, incluyendo la igualdad de género”*
- *“El crecimiento humano solo se producirá cuando aprendamos a satisfacer nuestras necesidades básicas en armonía con la naturaleza y la comunidad, estableciendo lazos de reciprocidad, equidad y solidaridad”*

Luego de leer estos supuestos, el estudiantado deberá realizar la siguiente consigna:

Actividad. Realizar de manera individual las siguientes consignas:

- 1) Luego de leer estos supuestos:
 - a. Elegí uno con el cual no estés de acuerdo y explica por qué.
 - b. Elegí uno con el cual si estés de acuerdo y explica por qué.
 - c. Elegí uno con el cual tengas opiniones contrapuestas, es decir con el que estés de acuerdo en algunas cosas y en desacuerdo en otras.

Posteriormente se comparte la lectura de sus respuestas. En esta actividad no solo se indaga y se fortalece la capacidad argumentativa del estudiantado, sino que también se valoran sus sentires, ya que se ponen en juego sensibilidades.

Segundo momento

En este segundo segmento de la clase el estudiantado deberá elaborar una definición de **progreso- desarrollo sustentable- Buen Vivir**. La consigna que se les propone para es la siguiente:

- En el siguiente cuadro escribí una definición de **progreso- desarrollo sustentable- Buen Vivir**, vinculándolo con la explotación del petróleo. Luego, en la columna de al lado menciona al personaje del caso analizado la primera clase con el cual se identifica.

TÉRMINO	DEFINICIÓN	¿CON QUÉ PERSONAJE DEL CASO ESTUDIADO SE IDENTIFICA ESTA MIRADA?	¿A QUÉ GRUPO SOCIAL REPRESENTA ESE PERSONAJE?
¿Qué es el progreso?			
¿Qué es el Buen Vivir?			
¿Qué es el desarrollo Sustentable?			

En este momento se trabaja sobre la idea de **conflicto**, por lo que luego de completar este cuadro deberán responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencias observan entre estos puntos de vista?
- ¿Qué similitudes podrían mencionar?
- ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de tener distintas miradas sobre una misma actividad?

Tercer momento

En esta tercera instancia se le indica al estudiantado que se reúna nuevamente en los seis grupos de la primera clase. Para dar cierre a esta propuesta a cada grupo se le asigna una consigna diferenciada, las cuales van acompañadas de orientaciones correspondientes para su realización:

Grupo 1: German, el historiador y Grupo 2: Martina, la Geóloga

Atendiendo a la solicitud de Gabriel en el último diálogo, **elaborar un informe** que relacione y de cuenta de toda la información que recaudaron del INPRES y de las entrevistas realizadas, añadiendo sus propias conclusiones sobre los cambios en la actividad sísmica de Neuquén.

Orientaciones para la elaboración de un informe

Un informe es un documento que presenta las hipótesis y los resultados de una investigación o el análisis en profundidad de un tema o conjunto de datos en particular.

Debe contener tres partes bien diferenciadas. Una **introducción** que presente el tema que se va a desarrollar. Un **desarrollo**, en el cual se analiza el tema en profundidad, presentando datos, hipótesis, argumentaciones y, evaluaciones. Y, finalmente una **conclusión**, en la que se da cuenta de los resultados a los que llegaron y las reflexiones que surgen de este estudio de caso.

También deben agregar un título acorde con el tema que van a desarrollar.

Grupo 3: Aurora, agricultora mapuche

Escritura creativa: Elaborar una noticia que dé cuenta del reclamo de Aurora y de la comunidad de Sauzal Bonito en general. Incluir imágenes o representaciones en dibujo.

Orientaciones para la elaboración de una noticia

Una noticia consiste en una narración de un acontecimiento que sucedió realmente y que es de interés general, excluyendo la opinión personal de quien la escribe. La noticia **debe ser detallada**, contar con un **contexto** (tiempo y espacio) y debe referirse a hechos actuales.

Tiene que contener las siguientes partes:

1. **Título:** debe estar lo más importante de la información, generando un impacto en el lector.
2. **Antetítulo:** Frase corta que precede al título. Se utiliza para ubicar al lector temporal o espacialmente. Después de esta parte pueden sumar imágenes.
3. **Epígrafe:** resumen de lo más importante del texto.
4. **Entrada:** es el primer párrafo del texto. debe responder a las preguntas: qué quién, cómo, cuándo, dónde y por qué.
5. **Cuerpo:** desarrollo de la noticia. Deben aparecer las causas, las consecuencias y los análisis que los expertos hacen sobre el hecho noticioso. En esta parte deben sumar imágenes.

Grupo 4: Gabriel, trabajador petrolero

Crear un podcast que dé cuenta de la existencia de un conflicto ambiental en torno a la explotación no convencional de hidrocarburos. Este podcast será compartido a través de la Radio Abierta de la escuela.

Orientaciones para la elaboración de un podcast

Un podcast es un programa creado en un formato de audio digital, que se transmite de forma periódica a través de plataformas online. Estos contenidos pueden tener la forma de monólogos, conversaciones o entrevistas con fines de entretenimiento, educación o comentarios sobre un tema de actualidad.

Para elaborar este podcast deben definir un **enfoque** (desde qué lugar ven) dentro de la **temática** que abordan (la extracción de petróleo en la actualidad en Neuquén, los sismos y las desigualdades de género).

1. Planteen los **objetivos** (¿Qué quieren generar con su contenido?).
2. Establezcan un **título** o nombre para su podcast.
3. Creen la **identidad** para su podcast (por ejemplo: musicalización, una imagen de presentación, etc.).
4. Escriban el **guion**, especificando los/as **autores**.

ESTRUCTURA DEL PODCAST:

Entrada: Elijan un saludo particular y presenten el tema que se desarrollará.

Discusión: Desarrollen el tema exponiendo los distintos puntos de vista que pudieron observar en el caso de Sauzal Bonito, dando cuenta de la conflictividad. En esta parte cada integrante del grupo deberá representar y dar voz a un punto de vista distinto.

Cierre: Expresen las reflexiones que les quedaron luego de la discusión. Puede ser a través de una frase significativa que construyan entre todos los integrantes del grupo.

Grupo 5: TECPETROL-TECHINT, multinacional

Elaborar una infografía sobre el impacto de las actividades extractivistas, específicamente el fracking en la sociedad.

Orientaciones para la elaboración de una infografía

Una infografía es una manera de comunicar un mensaje complejo e importante de manera sencilla e impactante.

Las partes que deberá contener su infografía son las siguientes:

1. **Título:** debe ser grande y llamativo, relacionado con el tema a desarrollar (los efectos del fracking).
2. **Texto:** nombres, fechas, datos importantes expresados muy brevemente y con un vocabulario simple.
3. **Imágenes y otros elementos gráficos:** son las protagonistas de una infografía. Así que deberán seleccionárselas cuidadosamente y ubicarlas de manera tal que puedan transmitir un mensaje.
4. **Desarrollo:** la información debe estar ordenada de manera tal que dé cuenta de la evolución de un proceso o conflicto. Esto es lo que da coherencia a la infografía.

Grupo 6: Gobernador

Crear un documental histórico sobre los cambios en la actividad sísmica de Neuquén. Para esto deberán personificarse y representar a los distintos personajes de la simulación, recuperando el material de las entrevistas que fueron realizando en la primera clase a los distintos personajes.

Orientaciones para la elaboración de un documental

Un documental es un material audiovisual que representa un aspecto de la realidad mediante hechos, situaciones y personajes reales y cuya finalidad es informativa, pedagógica o de entretenimiento.

Estructura, pasos y partes:

- Respeten un orden: **inicio** (presentación del documental), **desarrollo** (se desenvuelven las entrevistas) y **cierre** (se exponen reflexiones finales e interrogantes por resolver).
- Elaboren un **guion**: Alguien debe ser el **narrador**, aquel que va relatando lo que sucede en el documental. Este narrador aparece en determinados momentos: en el **inicio**, presentando el tema y algunas dudas; en el **desarrollo** describiendo brevemente lo que pasa; al **final** exponiendo algunas preguntas que no se terminan de resolver en el documental.
- Creatividad: Incorporen música en momentos claves además de imágenes.

Todas estas producciones se expondrán en una puesta en común la siguiente clase.

Para compartir de mi experiencia en el aula

En la clase que realmente sucedió seguí la lógica de búsqueda y aplicación que interpele en estas secuencias. Por lo que, en vez de promover la construcción de conocimientos, a partir de propuestas productivas que fortalezcan la curiosidad y la creatividad, propuse la lectura de un material que ofrecía las respuestas sobre el conflicto. Además, todos los grupos tuvieron la misma consigna, la cual consistía en responder algunas preguntas a partir de la lectura. Dicho texto lo extraje (aunque le realicé algunas modificaciones) de un libro escolar de Silvio Winderbaum (2016). Lo comparto a continuación:

¿Cuándo hablamos de la existencia de un conflicto socioambiental?

Solemos creer que lo ambiental alude al dominio de lo natural. Sin embargo, es el resultado de la relación sociedad-naturaleza (Gurevich Raquel, 2011), por lo que, en términos políticos y metodológicos, es crucial entender los conflictos ambientales como **problemas socioambientales**. Los desafíos para pensar este concepto de manera integral devienen de la imposición de la perspectiva moderna

eurocentrada que ubica a “lo humano” por fuera del resto de la **naturaleza**; y reduce a ésta como **recurso** al servicio de la humanidad para ser explotada.

Nuestro **vínculo** con la **naturaleza** está mediatizado por la propia **cultura**, por lo que no es individual, sino que está condicionado por la sociedad a la que pertenecemos. De esta manera, está influenciado y se ve afectado por las creencias, los saberes científicos, los prejuicios y por las estructuras de poder político y económico que definen cierta forma de apropiación de la naturaleza.

¿Cuáles son las condiciones actuales que median en nuestro vínculo con la naturaleza? El sistema social y económico que nos rige actualmente es extractivista. El **extractivismo** como proceso histórico tiene larga data. Realizando una breve historización, podríamos ubicar su origen con el surgimiento de la economía mercantilista en la Europa del siglo XV, la cual dio origen a la **visión mercantilizada de la naturaleza**. Este modelo impulsó la expansión ultramarina con la finalidad de obtener enormes volúmenes de metales preciosos para saciar un sistema socio-económico voraz. Implicó la destrucción cultural y el genocidio en América y África a través de prácticas racistas que permanecen encubiertas hasta nuestros días.

¿Qué sucedía en América antes de la conquista y colonización? Si nos concentramos en el espacio americano previo al siglo XV, vamos a encontrarnos con grandes Estados imperiales (Incas y Aztecas) y otras culturas (mayas, mapuche y tribus aisladas de la región amazónica, entre otras), las cuales tenían otra visión de la naturaleza, por lo que su relación con ella era distinta. Para estas sociedades los ríos, las montañas y el viento son parte de la humanidad y la humanidad parte de estos.

¿“PROGRESO”, “DESARROLLO SUSTENTABLE” O “BUEN VIVIR”?

El sistema social y económico en el que vivimos nos demanda cada vez más minerales, petróleo y gas, para el desarrollo tecnológico: fabricación de celulares y automóviles. Sin embargo, ya sabemos que estos bienes no son renovables.

Este sistema depredador está acompañado de un ideal que establece que una persona **progresa** cuando se puede comprar un automóvil o un nuevo celular. Pero también, las distintas empresas extractivistas y el Estado difunden a través de sus discursos que la instalación de un emprendimiento hidrocarburífero de extracción no convencional (Fracking) trae consigo numerosos puestos de trabajo con salarios cuantiosos, lo cual para una familia promedio en Argentina es sinónimo de **progreso**. Así, progreso y **consumo** van de la mano.

La provincia de Neuquén, particularmente, se encuentra atravesada por el avance de la extracción no convencional de hidrocarburos desde el año 2013 cuando se firmaron los acuerdos YPF-CHEVRON. Sin embargo, ha sido reconocida como “La provincia petrolera” desde algún tiempo atrás. En 1918 se comenzó a explotar el primer pozo convencional en Plaza Huinul, cuando Neuquén todavía era territorio nacional, ya que la provincialización se produjo posteriormente a mediados del siglo XX.

¿Solo el petróleo es una fuente productiva en Neuquén? En realidad, antes del petróleo y hasta nuestros días existen otras actividades económicas que se desarrollan en el territorio, como la ganadería y la agricultura. Desde comienzos del siglo XX se ha ido asentando población en pequeños parajes vinculados básicamente a la actividad ganadera, sobre todo a lo largo del centro-oeste del territorio. Esto debido a los pastos de las áreas cordilleranas y precordilleranas y su proximidad al mercado con Chile. La actividad agrícola también ha sido muy diversa, aunque en general ha estado vinculada a la ganadería.

Ahora bien, la actividad petrolera en general, y el fracking en particular, ha impactado fuertemente en estas actividades productivas consideradas secundarias a la sombra del “boom” petrolero. Esto debido a diversas cuestiones; por un lado, el impacto ambiental, producto del uso de enormes volúmenes de agua dulce utilizada para el proceso de extracción, los derrames accidentales ocurridos, los sismos que han manifestado los vecinos de Sauzal Bonito, entre otros; por otro lado, ha generado un fuerte impacto socioeconómico a partir de la especulación inmobiliaria que juega a partir de los precios del petróleo y de los salarios petroleros.

Esta forma de pensar está conduciendo, entre otras cosas, al cambio climático y una crisis ecológica sin precedentes. Los científicos y pueblos afectados expresan su preocupación, debido a que la tierra ya no soporta los actuales niveles de consumo y la forma de vivir de los seres humanos. Algunos empresarios, políticos y ambientalistas consideran que es necesario realizar una utilización sustentable de los recursos naturales. Esto consiste en extraer recursos naturales para satisfacer las necesidades que tenemos hoy sin comprometer las posibilidades de hacer lo mismo en el futuro.

¿CUÁLES SON LAS ALTERNATIVAS DE FUTURO?

Distintos actores sociales expresan su preocupación por los límites de la naturaleza a la explotación humana: ambientalistas, comunidades de pueblos originarios, agricultores, entre otros.

¿Qué sucede en la actualidad con las comunidades de los pueblos originarios? Continúan resistiendo a través de la filosofía de “*el buen vivir*”. Esta se refiere a un discurso específico que surge en América Latina que reúne la cosmovisión de muchos de los pueblos originarios de América del Sur, y se asimila habitualmente al *sumak kawsay* quechua o al suma *qamaña* aimara. En pocas palabras, esta cosmovisión busca establecer una relación armoniosa y equilibrada entre los seres humanos y la naturaleza, puesto que no los ve como elementos separados sino como un todo.

Sin embargo, la naturaleza, como cuerpo integrante y coexistente del mundo social, ha sido relegada, apartada y mercantilizada para ser utilizada en desmedro de sus ciclos ecológicos de renovación y equilibrio. La novedad del capitalismo, en el marco de la relación entre la sociedad y la naturaleza, ha sido distanciarse del **mundo natural** y construirlo como ‘salvaje’, como **recurso a transformar**. Esta **concepción instrumentalista** de nuestras sociedades modernas-contemporáneas son las que rigen al sistema económico. “El buen vivir” marca un límite a la idea ilimitada de progreso que plantea el moderno sistema socio-económico capitalista.

2.4. Reflexiones finales

*“No concibo que un profesor pueda enseñar sin estar, también él, aprendiendo: para poder enseñar tiene que aprender”
(Faundez, 2021: p.70)*

Sabemos que las reflexiones permanentes en torno a nuestras prácticas de enseñanza son importantes y necesarias. La propuesta de enseñanza presentada en este trabajo pretende asumir los desafíos que surgen de una práctica crítica constante. Sin embargo, dicha propuesta no aspira a dar respuestas cerradas y acabadas, sino que busca brindar algunas orientaciones para pensar la enseñanza de la historia desde otro lugar. Orientaciones que se originan en un contexto particular.

En este trabajo recorrí y compartí mis preocupaciones teóricas y didácticas que surgen cada vez que ingreso al aula y cada vez que salgo de ella. Son estas inquietudes las que me condujeron a repensar las formas en las que enseñé. En este caso me propuse construir una propuesta que permita problematizar el extractivismo en la clase de Historia. De allí que me propuse redefinir mis propias finalidades en pos de generar dudas y movilizar sensibilidades en el estudiantado. Porque construir conocimiento en el aula implica romper con las representaciones sociales iniciales, proceso que requiere la confrontación con un problema socialmente relevante. En este caso el estudio de caso me permitió acercar un problema global a lo local.

Asimismo, entendí que democratizar el conocimiento significa dar voz a aquellos sujetos históricamente invisibilizados, incluyendo a los y las estudiantes. Esto necesariamente va a dar lugar a la contraposición de distintas miradas y esquemas de valores. Ya que supone naturalizar el conflicto, para formar ciudadanos democráticamente comprometidos con su presente y su futuro.

Esto me condujo a comprender la complejidad que implica construir una propuesta de enseñanza situada. Implica una coherencia entre mis intencionalidades y la puesta en práctica. Tarea que requiere el ejercicio constante de preguntarnos ¿Para qué enseñamos historia? Para contribuir en la construcción del pensamiento histórico, es decir, para ser conscientes de nuestro presente, que se encuentra en permanente diálogo con el pasado con expectativas para la construcción de un futuro distinto. La historia es un diálogo permanente entre pasado presente y futuro. Es nuestra tarea enseñar a nuestros estudiantes a ser partícipes de ese diálogo, para que puedan ser protagonistas de la construcción de un mundo con justicia social y, por ende, con justicia ambiental. Para esto debo ser consciente de que como docente tengo un rol político, por lo que necesariamente enseñé a partir de los procesos

sociales que me movilizan a mí como ciudadana. En este sentido, me gustaría finalizar estas reflexiones con una expresión que no me pertenece, sino a Sarah Ahmed:

“El feminismo puede empezar con un cuerpo, un cuerpo en contacto con un mundo, un cuerpo que no está cómodo en un mundo, un cuerpo que se mueve inquieto y va de un lado a otro” (Ahmed, 2020: p. 57)

Bibliografía

- Ahmed, S. (2020). *Vivir una vida feminista*. Mora.
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación*, 16, (21), pp. 4 – 11.
- Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. En M.H. Martinho y M. do C. Melo (Ed.) *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*. pp. 55 - 83. Edições E-books. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Universidade do Minho, Portugal.
- Anguera, C. (2014). Educar para el futuro en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 10 (Nº 1), pp. 67-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134139791004>
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos escolares en Benejam, P. y Pagés, J., *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. (pp. 71-95.). Horsori
- Blanco, G., Arias, F., Villar Laz, C. y Quiroga, C. (2018). El área de Vaca Muerta y el desafío de los hidrocarburos no convencionales en el último cambio de siglo en Blanco, G., *El petróleo en Neuquén. 100 años de historia (1918-2018)*. Centro de Estudios de Historia Regional (CEHIR), Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET y Ministerio de Energía y Recursos Naturales.
- Camilloni, A., Cols E. y Basabe, L. (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós.
- Castañeda Meneses, M. y Santisteban, A. (2018). Los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp. 93-101). UNCo. – UAB.
- Cerdá, M. C; Funes, A. G. y Jara, M. A. (2018a). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Geografía e historia en Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp. 19-27). UNCo. – UAB.
- Consejo Provincial de Educación de Neuquén. (2018, 24 de octubre). Res. 1463, 1044, 1045 y 1046. Por las cuales se aprueba el nuevo Diseño Curricular para el CBC,

Interciclo y Ciclo Orientado en las escuelas secundarias de Neuquén. <https://www.neuquen.edu.ar/disenio-curricular-nueva-escuelasecundaria/>

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126144>

Delfino, E. (2023, 24 de mayo). *Por tierra, aire y agua, las denuncias de contaminación en Vaca Muerta exponen el daño de la promesa energética*. EIDiarioAR. https://www.eldiarioar.com/politica/tierra-aire-agua-denuncias-contaminacion-vaca-muerta-exponen-dano-promesa-energetica_1_10235025.html

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en AA.VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? en Lander, E. (comp.) CLACSO *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 68-87) <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>

Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula en Pagés, J. y Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona.

Federici, S. (2016). *El Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.

Freire, P., & Faúndez, A. (2021). Pedagogía de Hacer preguntas en Freire, P., & Faúndez, A. *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. (pp. 69-80) Siglo Veintiuno.

Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En Pagés, J y Santisteban, A. (Ed.), *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona.

Funes, A. G., & Salto, V. A. (2017). Mutaciones y transversalidades: pensar la formación docente en Historia. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, (Nº6), pp. 64-79.

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. (Vol. 30, pp. 12-39). Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas.

González, M. P. (2019). La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar. *Historia y Espacio*, Vol. 15(nº 53), pp. 167-190. Doi.org/ 10.25100/hye.v15i53.8658.

- González, A. M., García, D. M., Lezic, L. R., & Lozano, J. D. (2020). Interseccionalidades en el cuerpo-territorio en Cruz, D., Bayón, M. (Ed.) *Cuerpos, territorios y feminismos*. (Ediciones Abya-Yala, pp. 63-82) Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas.
- Grosso, J., Di Ferdinando, M. y OPSur. (2024). Atlas Ambiental de Vaca Muerta: cartografías de lo oculto. Río Negro, Neuquén y Buenos Aires, Argentina.
- Gudynas, E. (2014). Conflictos y extractivismos: conceptos, contenidos y dinámicas. *Revista en Ciencias Sociales*, (27), 79-115.
- Gurevich, R., Almirón, A., Bachmann, L., Castro, H., González, S., & Reboratti, C. (2011). *Ambiente y educación: una apuesta al futuro*. Paidós.
- Harvey, D. (2003). La acumulación por desposesión en Harvey, D. *El nuevo imperialismo* (Ediciones Akal, pp. 116-120). Akal.
- Herrero, Y. (15 de Junio de 2019). *Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo*. <https://boletin.hegoa.ehu.eus/mail/37>
- Juarez, M. (2022, 27 de mayo). *Las mujeres no cubren ni el 20% de los empleos en la industria petrolera*. Río Negro. <https://www.rionegro.com.ar/energia/las-mujeres-no-cubren-ni-el-20-de-los-empleos-en-la-industria-petrolera-2313059/>
- Leff, E. (2000). La complejidad ambiental. Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*. Vol. 5(Nº016) 1-18. <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/30501605.pdf>
- Machado Aróz, H. (2023), El extractivismo y las raíces del “Antropoceno”. Regímenes de sensibilidad, régimen climático y derechos de la Naturaleza. *Revista Direito e Práxis*, vol. 14 (Nº1), 407-435, <https://www.redalyc.org/journal/3509/350974905014/html/>
- Martinez Alier, J. (2021). *El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Icaria.
- Moreira dos Santos Schmidt, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate en *Historia y Espacio*, vol. 15(nº 53) 21-42. Doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En Th. S. Popkewitz, B.M. Franklin & M. Pereyra (Comps.), *Historia cultural y educación* (pp. 61-84). Barcelona: Pomares.
- Oller M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagés (Coord.) *Didáctica del Conocimiento*

del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar (pp.163 a 183). Editorial Síntesis.

Pagés, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (6), 71-89.

Pagès, J.; Santisteban, A. (2014). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. AUPDCS/Servei.

Plá, S. (2005). El juicio reflexivo. En Plá, S. (Ed.), *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. (pp. 175 a 195). Plaza y Valdés.

Puleo, A. H. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Ediciones Cátedra.

Rodriguez Acha, M. R. (2019). La justicia climática debe ser antipatriarcal en Silva, R. (Ed.) *Mujeres indígenas frente al cambio climático*. (pp. 149-158). Producción Editorial: Alejandro Parellada.

Rodríguez Enríquez, C. M. (2015). Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Revista Nueva Sociedad*. Vo.3(Nº256), 30-44. <https://nuso.org/articulo/economia-feminista-y-economia-del-cuidado-aportes-conceptuales-para-el-estudio-de-la-desigualdad/>

Sanchidrián Blanco, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309.

Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*.(Nº 8). Pp. 23-37.

Santisteban, A. y Pagés, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En Jara, M. A. y Funes, A. G. (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. (pp. 63-86) UNCo, Cipolletti

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.

Scribano A. (2004). "Conocimiento socialmente disponible y construcción de conocimiento sociológico desde América Latina". *Revista Investigaciones Sociales*, Año VIII, (12). pp. 289-311.

Seixas, P. (2015). Un modelo de pensamiento histórico. *Filosofía y teoría de la educación*, 49(6), pp. 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>

Seoane Jose, Taddei Emilio y Algranati Clara (2013), *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de Nuestra América*. El Colectivo y GEAL.

Svampa, M. (2017). *Del cambio de época al fin de ciclo: Gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina*. Edhasa.

Svampa, M., & Viale, E. (2021). *El colapso ecológico ya llegó: Una brújula para salir del (mal) desarrollo*. Siglo XXI editores.

Winderbaum, S (2016). ¿"Progreso" o "Buen Vivir"? *Patagonia, temas y problemas*. (p. 67). Pido La Palabra.

La enseñanza de la historia enfrenta muchos desafíos en la actualidad. Principalmente la tarea de darle vida al pasado y generando un lazo significativo con el presente y el futuro. Este trabajo invita a reflexionar sobre las dificultades que surgen de repensar mi propia práctica. Por lo que el elemento central del mismo consiste en una propuesta de enseñanza que se propone contribuir a la reflexión didáctica permanente y aportar a la construcción de conocimiento en el aula.

