

# Tecnicatura Universitaria en Guardaparque Ingreso **2021**



71 AÑOS DE **GRATUIDAD** UNIVERSITARIA  
COMPROMISO DE DEMOCRATIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## Autoridades

### Rectorado



Rectora:  
**Lic. Raquel Krawchik**



Vicerrector de Gestión:  
**Dr. Enrique Bambozzi**

### Facultad de Turismo y Ambiente



Decano:  
**Lic. Roberto Ipharraguerre**

## **Estimados/as aspirantes a ingresar a las carreras de la Facultad de Turismo y Ambiente**

En nombre de toda la comunidad de la Facultad de Turismo y Ambiente, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba, queremos saludarlos, reconocer y alentar la iniciativa de emprender su camino en esta casa de estudios, y brindarles nuestra más cálida bienvenida.

De manera creciente, el turismo se presenta como una de las principales actividades de servicios a nivel mundial, cuestión que trae aparejado un importante incremento de la demanda de profesionales calificados para atender los requerimientos de este sector. En tal sentido, la sólida formación para ejercer profesionalmente en turismo se constituye en un factor clave de inserción.

En vinculación con lo anterior, es importante reconocer que en su concepción esencial el turismo es un hecho de carácter social que supone profundas implicancias en los destinos en los cuales se desarrolla. Así, sus efectos económicos, sociales, culturales y ambientales requieren de una adecuada planificación que contemple los principios de sostenibilidad en todas sus dimensiones, y que se traduzca en un mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades de aquellos destinos en los cuales esta práctica tiene lugar.

En este contexto, los desafíos que presenta el turismo para la formación profesional nos comprometen a trabajar con esfuerzo. Quienes se encuentran leyendo estas líneas han apostado por la propuesta de mayor trayectoria en el país y en América, que en el año 2020 ha celebrado 61 años de construir experiencia. Hoy ponemos a su disposición esa trayectoria institucional con el objetivo de alcanzar una formación profesional de la más alta calidad, basada en criterios de sostenibilidad y accesibilidad.

En el mes de febrero de 2021 nos encontraremos y tendremos la oportunidad de presentar nuestra Institución y nuestra propuesta de carreras, que esperamos contribuya a afianzar su decisión. El presente material también apunta a brindar información útil en tal sentido. Los invitamos a leerlo y a reflexionar a conciencia sobre el mismo.

Reiteramos nuestro compromiso en el acompañamiento y la cordial bienvenida.

*Lic. Roberto R. Ipharraguerre – Decano  
Equipo de Ingreso de la Facultad de Turismo y Ambiente  
Universidad Provincial de Córdoba*



# El Ambiente

**Los Ecosistemas están integrados por distintos elementos que se interrelacionan de formas complejas. El hombre está inserto en ellos como especie, de una forma particular según su sociedad, su cultura y los efectos que la misma imprima a su entorno. Desde esta perspectiva, pensamos el concepto de Ambiente como un sistema que incluye de esta forma al hombre, donde los bienes naturales, comunes a todas las sociedades y en los cuales sustentan su vida y sus actividades, constituyen el "sistema natural" del mismo<sup>1</sup>.**

Estos bienes naturales o "ambientales" son usados por el ser humano como recursos o insumos en la producción de bienes y servicios o para su consumo directo, lo cual implica procesos de extracción o transformación que pueden significar su agotamiento o su permanencia. Esto dependerá por un lado, del carácter implícito de renovable y, por otro, de los sistemas de aprovechamiento aplicados, lo cuales deberían estar basados en criterios ciertos de sustentabilidad.

Además, el hombre utiliza directa o indirectamente, de manera constante y no siempre consciente, procesos ecosistémicos conceptualizados como "servicios ambientales"<sup>2</sup>; por ej.: un caudal de agua dulce, la regulación climática, la captura del carbono, la belleza paisajística o escénica, entre otros.

Es en este marco conceptual general que específicamente la pertinencia socio-económico-productiva de esta carrera es muy amplia, y deba medírsele con parámetros a los que posiblemente no estamos acostumbrados, ya que son de reciente profundización. El concepto de "desarrollo sustentable" es uno fundamental, basado en el principio de "equidad intergeneracional", el cual promueve la utilización de los bienes naturales comunes sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras.

---

<sup>1</sup> Milesi, A. 2011. Naturaleza y Cultura: una dicotomía de límites difusos. Ficha de Cátedra de Antropología cultural, contemporánea y latinoamericana. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>2</sup> Alcamo J. y E. M. Bennett. 2003. Ecosystems and human well-being: a framework for assessment. Millennium Ecosystem Assessment (Program). World Resources Institute. 104 p.

Por otro lado, actualmente diversos países (Reino Unido, España, Chile, Nicaragua, Honduras, Argentina, Costa Rica, Colombia, entre otros<sup>3</sup>) implementan estrategias de valoración del capital ambiental de sus territorios, desde las denominadas cuentas patrimoniales ambientales, pasando por los presupuestos mínimos ambientales, hasta las valoraciones de calidad o económicas de servicios ambientales, entre otros. Los objetivos son variados, desde dimensionar el valor de su existencia, así como su valor social y económico, hasta cuantificar los costos de sostener determinadas formas de producción que los mercados, basados en el concepto tradicional de capital, no incorporan sin una presión estatal concreta.

Particularmente cada metodología tendrá su enfoque, pero todas se remiten y plantean diferentes preguntas, las cuales se podrían pensar nacidas de las nociones de valoración de percepciones básicas, como pueden ser: ¿Cuánto vale el aire puro que generan los árboles? ¿Cuánto el agua dulce que es retenida por la vegetación evitando inundaciones y nutriendo a los acuíferos? ¿Qué valor le otorgamos a la generación de suelo fértil y otros bienes naturales de los cuales la humanidad vive desde siempre? ¿Cuál es el valor de las vidas humanas que se pierden en rutas por la falta de cortinas forestales en época de tormentas de viento y tierra?

Las nuevas leyes referidas a la temática ambiental tanto a nivel nacional y provincial, comienzan a incorporar en su discusión y aplicación estos conceptos, en el marco tanto de la conservación de la biodiversidad, como del manejo de los bienes naturales y el ordenamiento del territorio. Desde los "Nuevos derechos y garantías", incorporados en la reforma del año 1994 de la Constitución Nacional, en sus arts. 36 a 43 (en particular el art. 41 consagra el derecho de todos los habitantes a un ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo de actividades productivas, impone el deber de preservarlo y la obligación prioritaria de recomponerlo cuando sea dañado; impone a las autoridades nacionales y locales el deber de proveer a la protección de aquel derecho, la utilización racional de los recursos naturales, la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y la información y educación ambientales), hasta las leyes generales del ambiente nacional (Ley N° 25.675, que establece los presupuestos mínimos para el logro de una gestión sustentable y adecuada del ambiente, la preservación y protección de la diversidad biológica y la implementación del desarrollo sustentable) y provincial (Ley N° 7343 de Defensa, conservación, preservación y mejoramiento del ambiente y sus modificatorias).

---

<sup>3</sup> SAyDS - UNSE. 2008. Consultoría para transferir experiencias internacionales de pagos por servicios ambientales (PSA) y desarrollar las bases de dos estudios de casos. SAyDS. 267 p.

BBC Mundo. El Reino Unido es el primer país que le pone precio a su medio ambiente. 2 de junio de 2011.

BBC Mundo. ¿Quién paga por el medio ambiente? A. Latina da el ejemplo. 27 de octubre de 2010.

Particularmente la Ley N° 6964/83 de Áreas Naturales de la Provincia de Córdoba, una de las primeras en el país referida a la constitución de Áreas Protegidas provinciales, con un nivel de profundización inédito a su fecha de sanción (año 1983), contempla en su Título II (Del Órgano de Aplicación), la creación de un "Servicio Provincial de Áreas Naturales Protegidas", y en su Capítulo VI especifica la creación del "Cuerpo Provincial de Guardaparques", marco estatal del campo ocupacional directo del profesional Gestor de APs / Guardaparque.

Pensando tanto en la efectiva implementación de la legislación, así como en la planificación de la gestión, es que debe existir un proyecto dinámico de formación de agentes en la comunicación y aplicación de estos conceptos y su espíritu.

Debemos recordar que toda la matriz del sistema económico-productivo actual, se basa en la utilización de bienes naturales comunes, los cuales son finitos y tienen un límite de uso extractivo.

La multiplicación y profundización de los problemas ambientales derivados del mal manejo de los suelos, de la contaminación del aire y del agua, de la disminución y desaparición de especies y sus hábitats, de los cambios en el clima, del crecimiento no planificado de los centros urbanos, de considerables aumentos de la población, la marginación social de una gran porción de la misma y la disminución en el acceso al agua y la tierra, y así una interminable lista, conforman señales de alerta de la emergencia ambiental<sup>4</sup> y de la necesidad de asumir cambios y tomar decisiones en nuestra relación con el sistema natural.

Las Áreas Protegidas son una herramienta de gestión transversal a innumerables actividades productivas (turismo masivo, rural, ecoturismo y de aventura; usos del bosque, manejo de cuencas hídricas de captación de agua para consumo; ganadería; entre otros) y de conservación (protección de cuencas hídricas, de especies en riesgo de extinción, de manejo del aprovechamiento de la flora y la fauna) de los bienes naturales. El enorme protagonismo actual e histórico de las Áreas Protegidas como herramienta en el ámbito de la gestión ambiental, hace que la formación de recursos humanos especializados abocados al manejo de las mismas, sea una necesidad prioritaria.

---

<sup>4</sup> Modificado de: Milesi, A. 2011. Naturaleza y Cultura: una dicotomía de límites difusos. Ficha de Cátedra de Antropología cultural, contemporánea y latinoamericana. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

El Técnico Superior en Gestión de Áreas Protegidas-Guardaparque, no solo por estar involucrado en la administración y el control en Áreas Protegidas, sino además por fomentar el disfrute y la concientización de la comunidad del patrimonio natural y cultural y las problemáticas que los afectan, incide directamente en esta calidad de vida del ciudadano y del conjunto como sociedad. En su ámbito inmediato de trabajo, debe brindar soluciones a problemas específicos en un corto plazo.

Otros aspectos estratégicos para el análisis de esta propuesta son, sin duda: la ubicación de Córdoba (región centro) con respecto al resto de las provincias; considerársela como "la docta", una de las ciudades más elegida para la formación terciaria y/o universitaria en el país; y el de tener un importante desarrollo turístico dentro de sus ambientes naturales y APs.

Particularmente en nuestra provincia existen 23 Áreas Naturales Protegidas (ANPs) constituidas formalmente por algún instrumento legal provincial, las cuales cubren aproximadamente 3.840.00 ha (un 23% del total de la superficie provincial)<sup>5</sup>. La relación superficie media protegida por Guardaparque actualmente en ejercicio es de aproximadamente 140.000 ha por Guardaparque, siendo uno de los valores a nivel nacional mencionados como mínimo ideal, el de 1 Guardaparque por cada 10.000 ha (generalizando y sin considerar otros importantes criterios que podrían aumentar el cálculo de densidad)<sup>6</sup>. Igualmente es importante señalar que aún existen ANPs sin personal incorporado.

Las ANPs en jurisdicciones municipales están convirtiéndose en Córdoba y en otras provincias, en un modelo de gestión (de escala local) en marcado crecimiento, registrándose en nuestra provincia la creación, en los últimos 3 años, de aproximadamente 8 Reservas bajo manejo municipal<sup>7</sup>. En este proceso se ha revalorizado el rol de la Reservas Naturales Urbanas (acompañando la tendencia a nivel nacional), categoría de manejo en Áreas Protegidas aplicada a áreas verdes urbanas, o espacios naturales ligados a estos ecosistemas urbanos.

---

<sup>5</sup> Schneider, C., Martínez E., Santucho M., Vallejos J., Guevara J., González W., Ferreyra S., Gómez J., Gauna D. y A. Carcur. 2009. Áreas Naturales Protegidas de Córdoba. Inédito.

<sup>6</sup> Modificado de Barreto, D. 2010. Capacitación de Guardaparques en Argentina. Revista Parques Nº 2. <http://www.rlc.fao.org/es/tecnica/parques/revista/pdf/art13.pdf>  
Daniel Paz Barreto (Editor). 2011. ¿Cuántos Guardaparques son necesarios? En: Boletín Áreas Naturales Protegidas y Guardaparques nº 109. <https://sites.google.com/site/areasnaturalesyguardaparques/home/guardaparques/boletin-anps-y-guardaparques>

<sup>7</sup> Schneider, C. 2011. Apunte de contenidos de la materia Áreas Naturales Protegidas II. Carrera Técnico Superior en Guía de Trekking. Instituto Superior Arturo Umberto Illia. Córdoba. 55p.

Además en nuestra provincia existen 2 Refugios de Vida Silvestre (Cerro Blanco y Los Barrancos) creados por convenio de propietarios privados con la ONG nacional Fundación Vida Silvestre Argentina, que vienen a promover nuevos modelos de aplicación del manejo de los ambientes naturales y sus usos, bajo la figura de ANPs privadas.

En este aspecto de gestión en propiedades privadas, es importante remarcar el requerimiento de profesionales para el manejo y el control de los aspectos ambientales dentro de urbanizaciones privadas, estancias y otros emprendimientos particulares.



# Jornada de Ingreso 2021

### **OBJETIVO GENERAL DE LAS JORNADAS DE INGRESO**

Favorecer el tránsito del nivel secundario al nivel superior, a través de una propuesta que atienda sistemáticamente la recuperación y actualización de saberes, en un espacio y un tiempo institucionalizados para contribuir de este modo a la igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Técnica Superior.

### **FUNDAMENTO DE LAS JORNADAS DE INGRESO EN ESTA INSTITUCIÓN**

La Institución recibe aspirantes provenientes de diferentes lugares de la provincia y del país. Esta diversidad geográfica también se manifiesta en los diferentes Planes de Estudio para el cursado del nivel secundario.

En función de ello y con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades y condiciones previas a todos los aspirantes a ingresar a esta Institución, se aborda el proceso de ingreso a partir de un eje temático transversal: la comprensión y producción de textos.

Se entiende que, a pesar del desarrollo de diferentes planes de estudio de nivel medio, todos los aspirantes durante el cursado de su secundario, han tenido la posibilidad de aprender y aplicar las técnicas de comprensión lectora y producción de textos.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS JORNADAS DE INGRESO**

#### **Que el aspirante logre:**

1. Comenzar a desarrollar las estructuras apropiadas de razonamiento para la incorporación del proceso de pensamiento técnico. Para ello, debe ser capaz de:
  - a) Adquirir las herramientas adecuadas para el abordaje de los conocimientos y los instrumentos metodológicos del multidisciplinario campo de estudio del turismo.
  - b) Desarrollar aptitudes de interpretación y pensamiento crítico mediante la aplicación de las técnicas de comprensión lectora en el análisis de material bibliográfico y documental.
2. Incorporar las herramientas conceptuales, actitudinales y procedimientos generales que le permitan progresar en sus estudios y en su inserción en el Nivel Técnico Superior, en el que se desenvolverá.
3. Afianzar la elección y decisión por el estudio de estas carreras.



# Estructura de las jornadas de ingreso

Atendiendo a los Objetivos planteados para las Jornadas de Ingreso 2021, las mismas se estructuran en dos instancias:

- La Primera comprende seis encuentros a desarrollarse **entre el 17 y el 26 de febrero de 2021**, y consiste en la presentación general Institucional y en una serie de presentaciones/actividades específicas de la carrera, como así también en las orientaciones necesarias para que el aspirante pueda sortear con éxito y en igualdad de condiciones la instancia de Evaluación para determinar el Orden de Mérito para el Ingreso. La Evaluación de Ingreso se realizará en la semana del **01 al 12 de marzo de 2021 (Se confirmará en las jornadas de Febrero el día asignado a la carrera de guardaparque).**

A continuación se detallan los contenidos previstos para cada uno de los encuentros antes referidos:

<b>FEBRERO 2021</b>				
<b>Lunes 15</b>	<b>Martes 16</b>	<b>Miércoles 17</b>	<b>Jueves 18</b>	<b>Viernes 19</b>
<b>CARNAVAL</b>		Presentación de la Universidad Provincial de Córdoba.	Derechos Humanos	Programa de Accesibilidad
		Presentación de la Facultad de Turismo y Ambiente.	Perspectiva de Género	Centro de Estudiantes
<b>Lunes 22</b>	<b>Martes 23</b>	<b>Miércoles 24</b>	<b>Jueves 25</b>	<b>Viernes 26</b>
Presentación de la Carrera	Prácticas Profesionalizantes	Material de Estudio apunte de ingreso 1	Material de Estudio apunte de ingreso 2	Recomendaciones para el examen

- La Segunda parte del Ciclo de Ingreso se desarrollará, con los estudiantes ya ingresados, durante los primeros días de clases de 2021. Presentación del Sistema de Autogestión y Manejo de Aulas Virtuales.



UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA



Facultad de  
Turismo y Ambiente

La institución

## **EL AYER Y EL HOY 1959 - 2021**

La Facultad de Turismo y Ambiente se funda sobre la historia de la **Escuela Superior de Turismo y Hotelería**, cuyo origen se remonta al año 1959, cuando un visionario llamado Marcelo Montes Pacheco decide proponer a las autoridades de la Dirección Provincial de Turismo un "Curso de Capacitación", destinado al personal que trabajaba allí. Este curso tenía como objetivo brindar información y asesoramiento a los visitantes de la ciudad y provincia de Córdoba. El Honorable Directorio procedió a su autorización y lo aprobó mediante la Resolución N° 753/59.

El 9 de Junio de 1959, don Marcelo Montes Pacheco logró iniciar el dictado del curso, en el cual plasmó todo su entusiasmo y dinamismo con el objeto de brindar un servicio especializado a la comunidad.

Esta idea suya dejaría sentadas las bases de lo que luego sería la Escuela de Turismo. Tal fue la repercusión generada por esta iniciativa que las autoridades de la Dirección de Turismo y Transporte decidieron concretar la creación de la Escuela y así la División de Promoción y Propaganda de esta dependencia diseñó el primer Plan de Estudio. Como era de esperar, su primer Director y Docente fue don Montes Pacheco.

En 1968, ante la dificultad que se presentaba para la emisión y validez de los títulos otorgados, el Ministerio de Obras Públicas, organismo del cual dependía la Dirección Provincial de Turismo, gestionó el traspaso de la Institución al Ministerio de Educación y Cultura provincial.

El 9 de Mayo de 1968, se hace realidad el traspaso y la escuela se incorpora a la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior con el rango de escuela terciaria de la Provincia. Comienza a denominarse Escuela Superior de Turismo y Hotelería y posteriormente se le agrega el nombre de quien fuera su propulsor y director.

En la actualidad, luego de más de cincuenta años de ininterrumpida trayectoria, esta Escuela Superior se encuentra formando Profesionales del Turismo con competencias en cada uno de los sectores operativos de la actividad. Asimismo, juntamente con sus funciones académicas específicas, desarrolla acciones de investigación, extensión y formulación de proyectos turísticos sustentables, los cuales resultan un aporte al desarrollo y transformación de las comunidades, instituciones y empresas involucradas con la actividad.

La Escuela posee una extensa trayectoria en la formación especializada en el campo del turismo, acorde a las demandas emergentes desde el mercado laboral. A partir del período lectivo 2002, se implementaron nuevas carreras con Planes de Estudio flexibles y únicos por sus características.

En este marco del quehacer educativo permanente, la Escuela mantiene convenios de articulación directa para el cursado de Licenciaturas con la Universidad Nacional del Comahue, con la Universidad de Congreso y con la Universidad Virtual de Quilmes.

Asimismo, se han establecido convenios para capacitación con las empresas: Amadeus Argentina y Mr. Comanda, entre otras. Además la Escuela es miembro de la Cámara de Turismo de la Provincia de Córdoba.

El año 2007 se da el primer paso, en el proceso de concreción de un anhelo largamente esperado. La ley provincial N° 9375, crea la Universidad Provincial de Córdoba, dentro de cuya estructura se ha incorporado a la Escuela.

Actualmente el proceso de puesta en marcha de la Universidad se encuentra en su etapa final, con el logro del reconocimiento nacional de la Universidad, de sus Carreras y de sus Títulos.

Entre tanto, se puso en marcha la propuesta del Ciclo de Complementación Curricular (C.C.C.) permitiendo ello completar estudios hasta alcanzar, con el cursado de tres cuatrimestres más Trabajo Final, la obtención del título de Licenciado en Turismo.

## **EL EDIFICIO**

El 15 de Mayo de 2006, se inaugura la nueva sede de la Escuela Superior de Turismo y Hotelería "Marcelo Montes Pacheco". El edificio tiene una superficie de 3.789,73 m<sup>2</sup> y está ubicado en el Predio Ferial Córdoba, levantado en un terreno perteneciente a la Provincia de Córdoba.

De esta manera, esta institución, inaugurada en 1959 pudo tener su propia casa y brindar las mejores comodidades, equipamiento y tecnología para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **CARRERA DE GUARDAPARQUE**

### **Perfil del egresado**

Los egresados de esta carrera serán profesionales capacitados para el cuidado de Áreas Protegidas del ámbito nacional, provincial o municipal, de dominio público o privado. Asimismo estarán en condiciones de participar en la gestión de programas de conservación o protección en cualquiera de los ámbitos mencionados, promoviendo la conservación del patrimonio natural y cultural en la comunidad, la seguridad y el disfrute de los visitantes a las Áreas Protegidas.

### **Alcances del título**

Los/as graduados/as de la Tecnicatura Universitaria en Guardaparque estarán habilitados para:

- Colaborar en el análisis, planificación, implementación y evaluación de acciones de manejo dentro de un área protegida o en cualquier otro ámbito laboral donde se requieran capacidades para la conservación o protección ambiental.
- Participar en el control del cumplimiento de los objetivos de conservación planteados para el área protegida o programa de conservación o protección ambiental en el cual se involucre.
- Participar en la coordinación y la promoción de la participación ciudadana colaborando en la planificación de la gestión del área protegida o programa de conservación o protección ambiental en el cual se involucre.
- Facilitar y asistir la generación de conocimiento científico sobre los valores naturales y culturales del territorio de trabajo en el cual desarrolle su actividad.
- Participar en el diseño e implementación de programas o actividades en educación ambiental y promover acciones sustentables en relación al ambiente, dirigidas tanto al visitante como al poblador local y hacia los profesionales que estén relacionados con el área protegida.

## Contenido del Plan de Estudio

Curso	Espacio Curricular
<b>1° Año</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Administración y planificación de áreas protegidas 1</li><li>2. Práctica profesionalizante 1</li><li>3. Biodiversidad 1</li><li>4. Introducción al turismo</li><li>5. Lectura y escritura académica</li><li>6. Educación ambiental</li><li>7. Primeros auxilios</li><li>8. Ecología</li></ol>
<b>2° Año</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>9. Administración y planificación de áreas protegidas 2</li><li>10. Práctica profesionalizante 2</li><li>11. Lengua extranjera con fines específicos 1</li><li>12. Derecha ambiental</li><li>13. Biodiversidad 2</li><li>14. Lengua extranjera con fines específicos 2</li><li>15. Contexto social y trabajo comunitario en áreas protegidas</li><li>16. Técnicas de estudio de campo 1</li></ol>
<b>3° Año</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>17. Manejo del Fuego</li><li>18. Práctica profesionalizante 3</li><li>19. Conservación del Patrimonio</li><li>20. Técnicas de estudio de campo 2</li><li>21. Problemas Ambientales en Áreas Protegidas</li><li>22. Sistemas de Información Geográfica</li></ol>

## **SERVICIOS PARA EL ESTUDIANTE**

Gabinete de Computación.

Biblioteca.

Se cuenta además con cobertura de Emergencias Médicas y Seguros para las salidas contempladas en los espacios curriculares.

## **DE LA REPRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: EL CENTRO DE ESTUDIANTES<sup>8</sup>**

### **¿Que es un Centro de Estudiantes?**

El Centro de Estudiantes es el órgano representativo de todos los estudiantes de una institución educativa, del cual pueden formar parte la totalidad de los mismos, siendo el único requisito ser estudiantes regulares de la escuela.

Por lo general, el Centro de Estudiantes está compuesto por todos los alumnos de una determinada institución educativa, aunque a veces también por los de una carrera, región o ciudad. Cada organización establece sus propios fines y objetivos, los cuales suelen variar bastante a menudo, pero generalmente coinciden en los principales, tales como: luchar por una mayor y mejor educación, defender sus derechos, representar a los estudiantes ante las autoridades de la institución educativa u otros estamentos, fomentar la participación estudiantil, realizar actividades académicas, sociales y culturales u otras que contribuyan a la integración de los estudiantes tanto en la casa de estudios como con la comunidad y con otros centros.

En determinadas ocasiones los Centros de Estudiantes están agrupados en Federaciones de Estudiantes, que pueden reunir a los Centros de Estudiantes de las distintas unidades académicas de una misma institución, o bien a los Centros de Estudiantes de distintas instituciones de una misma ciudad o región. Las Federaciones de Estudiantes a su vez pueden estar agrupadas en Confederaciones de Estudiantes.

---

<sup>8</sup> Material aportado por los representantes del Centro de Estudiantes de la Facultad de Turismo y Ambiente para el Cuadernillo de Ingreso 2018.

## **Sólo por ser estudiante tenés derecho a participar en un Centro de Estudiantes ¿Por qué?**

Porque así lo establece la Constitución Nacional (que incorporó la Convención Internacional por los Derechos del Niño y Adolescente), la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206), la Ley Nacional de Representación Estudiantil (Ley N° 26.877), la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (Art. 12 Ley N° 9.870) y la Resolución Provincial de Centros de Estudiantes (N° 124/10).

## **¿Cuales son los beneficios de tener un Centro de Estudiantes?**

- a) Buscar mecanismos que garanticen la participación y expresión de todos los estudiantes.
- b) Contribuir desde la escuela a la construcción de una sociedad cada vez más solidaria, más justa y respetuosa de la diversidad, más igualitaria y equitativa.
- c) Debatir sobre cuestiones vinculadas al interés público.
- d) Realizar propuestas de intervención relacionadas a la convivencia institucional, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la vida escolar y fomentar el intercambio de ideas.
- e) Organizar encuentros con otras instituciones educativas y fomentar la representación provincial.

## **Órganos del Centro de Estudiantes**

Comisión Directiva: Todos los miembros son estudiantes elegidos a través de elecciones por el resto de sus compañeros. Tradicionalmente la Comisión Directiva está compuesta por el Presidente, el Vicepresidente, un Secretario, un Tesorero y los Vocales. En la Comisión Directiva están los estudiantes que tienen mayores responsabilidades. Son quienes toman las decisiones de cómo debe actuar el Centro y resolver cuestiones que no pueden esperar hasta la próxima asamblea, ya que son importantes para el normal funcionamiento. También funciona como un lugar de coordinación de las distintas actividades que se están desarrollando desde las comisiones de trabajo.

Asamblea General: Constituyen el primer nivel de participación en el establecimiento. Aquí es donde se debaten los temas de importancia para los alumnos en particular y en su conjunto.

Delegados: Los delegados por curso son elegidos directamente por todos los estudiantes del curso, son los encargados de llevar las inquietudes de todos sus compañeros a las Asambleas Generales y también de comunicarles todo lo que se discute o resuelve en las reuniones con el Centro de Estudiantes.

Asamblea del Centro: En la Asamblea del Centro se reúnen todos los delegados de los cursos y también todos los estudiantes que quisieran participar activamente (estos últimos tienen voz pero no voto). En la Asamblea se discuten los problemas generales, se informan las actividades que viene desarrollando el Centro y se coordinan las nuevas actividades que se llevarán a cabo.

Secretarías del Centro: Los Centros se pueden dividir en distintas comisiones que pueden ser: Recreación y Cultura, Finanzas, Actas, Prensa y Difusión, Asuntos Estudiantiles, Ambiente, Relaciones con la Comunidad, entre otros. Estas comisiones son fundamentales para mantener el Centro activo y pueden participar los pertenecientes al órgano representativo.

## **Elecciones**

Todos los estudiantes regulares de un establecimiento educativo tienen derecho a participar de las elecciones para conformación de un Centro de Estudiantes, ya sea a través del voto o presentándose en una lista de candidatos para acceder a algún cargo en la comisión directiva.

## FECHA DE LA EVALUACIÓN

**LA EVALUACIÓN DE INGRESO SE REALIZARÁ ENTRE EL 01 y 12 DE MARZO**

**Nota: en el transcurso de las jornadas del ingreso se confirmará a fecha para la evaluación**

**El aspirante debe acreditar su identidad en la Evaluación mostrando:**

- Documento que acredite su identidad.

***En caso de no presentar esta documentación, no será autorizado a realizar su Evaluación.***

- **MODALIDAD: Individual.**
- **CONTENIDO**

Se plantea esta Evaluación en base a la **LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS.**

La Evaluación constará de:

- Textos (de relativa extensión);
- Cuadros;
- Gráficos;
- Planos y mapas;

**Mayores indicaciones se darán en las Jornadas de Ingreso 2021 (Módulo correspondiente al día viernes 26 de febrero).**

□ **ACTIVIDADES DEL ASPIRANTE DURANTE LA EVALUACIÓN**

- Leer atentamente los textos.
  
- Responder las preguntas conforme a las consignas planteadas. Estas consignas se elaboran en base a los procesos mentales que el alumno egresado del nivel medio debe ser capaz de aplicar de manera suficiente:
  - \* Comparación
  - \* Conceptualización
  - \* Identificación de problemas
  - \* Secuenciación/Jerarquización
  - \* Determinación de causas/consecuencias
  - \* Descripción
  - \* Interpretación de cuadros, gráficos, mapas y planos.
  - \* Resolución de actividades que suponen aplicación de operaciones matemáticas básicas.

□ **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

Se incluirá en la evaluación la consigna para cada actividad con su respectiva valoración. La asignación del puntaje se realiza conforme a los siguientes criterios:

- Correcta comprensión de las consignas.
- Respuestas precisas conforme a las consignas planteadas.
- Expresión clara de las ideas.

□ **APROBACIÓN**

**Los aspirantes ingresarán por estricto orden de mérito a partir de la calificación máxima obtenida**, hasta cubrir las vacantes determinadas por la Institución. El puntaje máximo fijado para la Evaluación Escrita, es de **100 (cien) puntos**; el “techo” lo marcará el/los aspirante/es que alcance/n la mayor calificación.

□ **PUBLICACIÓN DE RESULTADOS**

**LUNES 15 DE MARZO DE 2021 – de 9.00 a 20.00 hs.**

Los resultados de la Evaluación los publicará la Facultad mediante Aula Virtual.

El día de la publicación, el ingresante recibirá un informe escrito donde constará la información necesaria para su inscripción definitiva como alumno de esta Institución.



# LECTURAS

A continuación ofrecemos una selección de textos que invitan a reflexionar en torno a la importancia de la lecto-comprensión en la formación superior y universitaria. La presentación de este material apunta, por una parte, a compartir algunos conceptos fundamentales de la comprensión lectora y, por otra, a **aportar elementos útiles para que el aspirante pueda revisar las habilidades involucradas en el proceso de lectura y reconocer las estrategias que pueden contribuir a mejorar el desarrollo de dichas habilidades.**

Es importante destacar que los siguientes textos **NO serán evaluados** en el examen de ingreso, sino que pretenden constituir una superficie de reflexión para la auto observación de las prácticas y estrategias de lecto-comprensión.

## **DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE LECTURA<sup>9</sup>**

### **INTRODUCCION**

**¿Por qué se nos dificulta tanto la lectura? ¿Es la lectura tan aburrida como imaginamos? Estas son algunas de las muchas preguntas que nos formulamos constantemente, cuando tal vez la pregunta correcta a formularnos sea: ¿realmente sé cómo leer? Y posiblemente la respuesta a esta pregunta sea: no.**

La comprensión es la capacidad que posee cada uno de entender y elaborar el significado de las ideas relevantes de textos escritos de distinta naturaleza, asimilando, analizando e interpretando el mensaje que el texto contiene y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Esta capacidad hace parte del proceso de descodificación de un texto. Los estudiantes encuentran un gran problema a la hora de

---

<sup>9</sup> Murcia Gómez, William Fernando (2004) Desarrollo de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura. Universidad de Nueva Granada. Bogotá.

descodificar, porque hay subdesarrollo de los procesos mentales cuando se lee. En el proceso de lectura se utilizan un sin número de estrategias para la comprensión de lo que se lee y algunos estudiantes las utilizan y aprovechan al máximo, en cambio hay estudiantes que desconocen tales estrategias y tampoco saben cómo aprenderlas, es aquí donde interviene la metacognición que se entiende como el control que tiene el sujeto de sus destrezas o procesos cognitivos, de pensamiento y de la habilidad para dar y darse cuenta de estos procesos a la hora de leer; pero el problema con estos estudiantes es realmente el Subdesarrollo y desconocimiento de las habilidades metacognitivas. Sin lugar a duda, se ha reconocido que muchos de los problemas de comprensión y de aprendizaje que presentan los estudiantes se deben a la falta de eficiencia en el empleo de la metacognición. En consecuencia, carecen de la habilidad para utilizar estrategias efectivas al enfrentar textos, no vigilan y regulan el aprendizaje, no se forman una imagen mental acerca de que va a leer, como lo va a hacer, si tiene algún conocimiento previo acerca del tema y para qué lo hará. Algunos estudiantes, desarrollan por si mismos estas habilidades de una forma eficiente, pero desafortunadamente otros no, así que el objetivo principal del presente trabajo será plantear habilidades metacognitivas y estrategias de lectura para mejorar y desarrollar la comprensión de lectura. Para lograr este objetivo primero se describirá el proceso de lectura y se explicaran algunas de las estrategias de lectura que hacen posible la comprensión de un texto; después se planteará la comprensión de lectura como finalidad de todo el proceso de lectura y por último abarcando los pasos anteriores se describirán cada una de las habilidades metacognitivas para darle solución al problema de subdesarrollo de estas habilidades en los lectores.

## **1. LA LECTURA**

Es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona. Es el proceso más importante de aprendizaje en el cual se utilizan un proceso fisiológico y mecánico, que consiste en llevar la vista sobre las líneas escritas del texto identificando los símbolos que van apareciendo (1); y otro proceso de abstracción mental donde se provoca una actividad cerebral que consiste en elaborar el significado de los símbolos visualizados. Para que haya una lectura se necesita de estos dos elementos o no sería aprovechable para el lector. El conocimiento de este proceso mental interno donde ocurre la comprensión del significado de esta palabra se le llama metacognición que será explicado más adelante.

Lamentablemente, es muy diferente leer un texto de manera superficial que comprenderlo y asimilar su contenido de ahí la importancia de la comprensión de lectura.

"para aprender se requiere que el estudiante comprenda el texto, extraiga la información y las ideas más importantes, las relacione con lo que ya conoce reorganizándolas y sintetizándolas según un criterio propio, y haciendo más fácil de este modo el proceso de memorización."(2)

Todos los textos son diferentes y el lector tiene que acomodarse al estilo del autor. Hay textos científicos donde se tiene que tener un conocimiento general avanzado para poder entenderlo y se requiere de la habilidad de reconocimiento de las relaciones causa-efecto; textos literarios donde no es necesario tener un conocimiento previo porque a medida que se lee se va construyendo el significado etc. Sea cual sea el texto, es importante como mínimo tener la capacidad de determinar las ideas principales o de memorizar los términos nuevos.

### **1.1 ESTRATEGIAS LECTORAS**

Una estrategia es una forma, o un medio para llegar a un objetivo en concreto; en el caso de la lectura existen estrategias para alcanzar la comprensión de lo que se lee. A continuación se describirán algunas de estas estrategias.

**-PRE-LECTURA O LECTURA EXPLORATIVA:** esta es una estrategia preparatoria para la lectura propiamente dicha. Consiste en leer superficialmente el texto para crear una idea general sobre el contenido del texto; uno de los objetivos de la prelectura es despertar la atención a través de la creación de expectativas; se pueden preparar preguntas a las que la lectura debe dar respuesta (self-questioning o auto cuestionamiento). También se puede usar la imaginación o formación de imágenes mentales referidas a lo que se va a leer.

**-LECTURA RÁPIDA:** esta estrategia selectiva trata de analizar un texto muy rápidamente y en forma global para tomar de él algunos elementos. También resulta útil para buscar informaciones específicas en un texto que trata de varios temas u observar la importancia del mismo. Sigue la técnica del "salteo" que consiste en leer a saltos fijándose en lo más relevante.

**-ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE UN TEXTO:** para comprender y captar el texto con mayor facilidad debemos dividirlo en unidades de lectura a las que se debe enfatizar por separado. Estas unidades son extensas o cortas de acuerdo a la capacidad del autor para desarrollar una idea, el volumen de información presente y el tipo de texto de que se trata. Una unidad de información abarca todas las frases que desarrolla una idea, incluidos los ejemplos. En la mayoría de los casos, la unidad de información es el párrafo.

**-LECTURA CRÍTICA:** consiste en distinguir los hechos de las opiniones, comprender los objetivos del autor, valorar la confiabilidad de las fuentes de información es decir hacer una crítica al autor y si realmente satisface la necesidad del lector por ampliar o desarrollar su conocimiento.

**-POST-LECTURA:** esta es una estrategia donde se revisa y evalúa lo leído. Pueden elaborarse diagramas, representaciones gráficas que muestren la estructura de la información o fichas bibliográficas, fichas con pregunta-problema y una revisión verbal o procesamiento de la información de manera que puedan ser codificadas para ser transferidas a la memoria a largo plazo. También dentro de esta estrategia es necesario enfatizar y dedicar más tiempo a las ideas o a la información no entendida.

**-LECTURA REFLEXIVA O COMPENSIVA:** Máximo nivel de comprensión. Consiste en repasar una y otra vez sobre los contenidos, para incorporar nuevas ideas que hayan pasado desapercibidas, tratando de interpretarlos. Es la más lenta.

Para usar esta estrategia es necesario buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo, Aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.

Reconocer las unidades de información, Observar con atención las palabras claves. Distinguir las ideas principales de las secundarias. Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hizo directamente.

**-LECTURA ORGANIZATIVA:** Consiste en hacer una organización de las relaciones entre las ideas y hacer una localización jerárquica o ubicación de la información en orden de importancia para aprender primero lo que es más importante.

**-ESTRATEGIAS MNEMOTECNICAS:** consiste en hacer una transformación de algunos datos adquiridos a una representación más familiar que permita hacer una relación con otra información; es decir relacionar información con palabras más cotidianas que nos ayuden a recordar lo aprendido.

**-TECNICAS DE ESTUDIO:** Consiste en utilizar técnicas de estudio de estructura profunda como el EPL2R, PRELESEHAL, e IPLER. Estas técnicas no serán explicadas que se sale del objetivo general de este trabajo.

Estas son algunas de las estrategias más importantes que un lector debe tener en cuenta a la hora de hacer el proceso de comprensión de lectura, el lector es libre de escoger cualquiera de estas estrategias y utilizarlas en el momento más oportuno donde las necesite, para esto es necesario conocerlas y desarrollarlas por medio de la práctica.

## **1.2 COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIANTE FRENTE A LA LECTURA**

Hoy en día el nivel de lectura de nuestro país es muy bajo, debido a que a la mayoría de los estudiantes no les gusta leer. Y este problema no solamente se reflejado en el bachillerato sino que también se encuentra en la educación superior. EL primer comportamiento que adopta el estudiante ante la lectura es la pereza mental, a querer hacer el mínimo esfuerzo posible. El segundo comportamiento Es la falta de interés en el tema que se propone leer, porque no encuentra un interés o propósito concreto en el tema, o en algunos caso hay estudiantes que se creen que todo lo saben. Cuando el estudiante se ve obligado a leer, lo hace de mala gana, como si fuera un castigo del profesor o algo malo para él, por lo tanto lo hace de manera rápida y sin ninguna comprensión del tema, tampoco emplea técnicas adecuadas (3 ).

"El problema de la lectura consiste esencialmente en que las personas no saben leer, no porque sean analfabetas físicas, sino porque no disponen de los medios efectivos para hacerla comprensible". Ante todo la lectura necesita de una buena disposición y de una toma de

conciencia por parte del lector para ser comprendida, y el estudiante debe entender que la lectura es en primer lugar una actividad intelectual que fortalece y desarrolla su capacidad cognitiva.

### **1.3 MALOS HÁBITOS EN LA LECTURA**

#### ***- LA REGRESIÓN***

Consiste en volver atrás sobre lo leído, antes de terminar el párrafo. Muchas veces, se hace de forma inconsciente. La regresión provoca un efecto negativo sobre la velocidad de lectura y la comprensión de lo leído, porque se divide el pensamiento, se pierde la idea general.

#### ***- LA VOCALIZACIÓN***

Cuando la lectura se acompaña con movimientos labiales, aunque no emita sonidos. Constituye un gran impedimento para la buena lectura porque el lector tiene que estar pendiente de cada palabra y de vocalizarla. Así se distrae la atención de lo fundamental.

#### ***- MOVIMIENTOS CORPORALES***

La lectura es una actividad mental y todo movimiento físico es innecesario, salvo el de los ojos. Algunos lectores se balancean, se sirven del dedo para recorrer las líneas, adoptan malas posturas, cuando el cuerpo debería estar relajado.

#### ***- VOCABULARIO DEFICIENTE***

El buen lector tiene a mano y consulta con frecuencia el diccionario. Si el vocabulario es escaso habrá textos en los que descartamos gran cantidad de palabras y expresiones que hacen que la lectura sea lenta.

Es un círculo cerrado: hasta que no se empieza a usar con regularidad el diccionario no se ampliará el vocabulario y la lectura no será todo lo eficaz que debiera ser.

## 1.4 CÓMO EVALUAR LAS CAPACIDADES LECTORAS

A la hora de evaluar la lectura, se pueden diferenciar dos aspectos. Ambos son importantes y hay que tenerlos en cuenta en la misma medida a la hora de valorar la forma de leer.

**a. VELOCIDAD LECTORA:** En nuestra cultura, la lectura se realiza de izquierda a derecha. En este proceso, el principal órgano lector es el ojo. Sin embargo, el ojo no se desliza de forma continua, sino que se mueve dando breves saltos. Estas breves detenciones se denominan "fijaciones". El buen lector hace fijaciones amplias. En cada una de ellas capta con claridad cuatro o cinco letras y percibe otras palabras no tan claras, pero que el cerebro sí reconoce y capta. Se trata de conseguir, por tanto, que el ojo capte, en una sola fijación, el mayor número posible de palabras. Por lo tanto si se está leyendo un párrafo las fijaciones del ojo son muchas es decir que se captan pocas palabras en una fijación es porque no hay un hábito constante de lectura; así que el perfeccionamiento de la lectura se logra con el desarrollo de estos movimientos del ojo por medio de la práctica la práctica y la repetición de la lectura.

**b. COMPRENSIÓN LECTORA:** Comprender es entender el significado de algo. Es decir, entender tanto las ideas principales como las ideas secundarias de un texto. Por tanto, se debe entender el significado explícito como aquellas que expresan el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar.

Para poder distinguir la idea principal de un texto hay que prestar mucha atención a la palabra clave que más se repite y a sus sinónimos, que a menudo se reúnen bajo el mismo concepto semántico. Además, la idea principal es imprescindible. Si se suprime, el sentido global del párrafo queda incompleto. Para poder distinguir la idea secundaria hay que tener en cuenta que si la eliminamos, el párrafo no pierde su contenido esencial. Estas ideas suelen ser repeticiones de la idea principal, pero con diferentes palabras. Su función es apoyar el mensaje clave. Explicarlo y acompañarlo, para reforzar más su comprensión. Si después de leer una unidad de información no se percibe su idea o si se cree que una idea que es secundaria, es principal, se encuentra frente a un problema de comprensión de lectura; el uso de las estrategias ya mencionadas pueden corregir este problema y hacer que se convierta en un buen lector.

## 1.5 EL PÁRRAFO

El párrafo es cada una de las divisiones de un escrito señaladas por letra mayúscula al principio de línea y punto y aparte al final del fragmento de escritura.

### CLASES DE PARRAFOS

- **PÁRRAFOS DEDUCTIVOS:** La idea principal se encuentra al comienzo del párrafo.

- **PÁRRAFOS INDUCTIVOS:** la idea central se encuentra al final del párrafo.

- **PÁRRAFOS DILUIDOS:** La idea principal se encuentra en todo el párrafo. Cuando una persona se dirige ante un texto debe tener cierta idea del contenido del texto; de modo que esa idea la lleve a las formulaciones de preguntas y respuestas.

## 2. COMPRENSIÓN DE LECTURA

La comprensión de lectura es el objetivo de la lectura donde se interpreta y se extrae un significado del texto que se está leyendo. En la comprensión se han establecido tres modelos: el primer modelo es abajo-arriba donde el texto es más importante que el lector, pero este modelo no es aceptado por muchos lectores; el segundo es el modelo arriba-abajo donde el lector es más importante que el texto ya que este tiene conocimientos previos sobre la lectura y lo que hace es ampliar y reafirmar sus conocimientos; o contrastar sus ideas con las del autor. Y un tercer modelo de interacción donde el lector relaciona sus conocimientos con la nueva información que el texto le suministra; este último es el más aceptado por expertos ya que la comprensión es un proceso de construcción del significado por medio de la interacción con el texto.

La comprensión de un texto se ve afectada por factores relacionados con el lector y con el texto que se lee así:

## **2.1 FACTORES RELACIONADOS CON EL LECTOR**

El conocimiento previo que el lector tiene acerca de lo que lee.

El interés del lector en el tema. Entre más interesado esté el lector en un tema, más fácil comprende lo que lee.

El propósito que impulsa al lector a leer. El estudiante que tiene un propósito determinado, que lo impulsa a leer tiene más posibilidades de comprender el texto que el estudiante que lee el mismo material sin propósito aparente.

La habilidad del lector para decodificar las palabras rápidamente. Si el lector se encuentra con un texto con palabras extrañas a su vocabulario se centrará más en buscar el significado de palabra por palabra y no se concentrará en comprender el texto en su totalidad.

## **2.2 FACTORES RELACIONADOS CON EL TEXTO QUE SE LEE**

- El número de palabras no familiares. Se refiere al léxico desconocido del lector, es decir una persona puede leer un texto pero no puede comprender nada por la falta de vocabulario avanzado dependiendo de la exigencia del texto.

- La longitud de las frases. La investigación ha demostrado que entre más largas y complejas sean las frases que conforman una idea más difícil será comprenderlo; pero esto no puede ser problema para el lector que practica continuamente la lectura y se preocupa por entender el texto a cabalidad.

- La sintaxis. Para comprender el significado de una frase es necesario comprender la estructura de la frase y el significado individual de las palabras. Y la manera como la información se encuentra dentro de las diferentes frases; aquí se puede desarrollar la habilidad de hacer inferencias porque se necesita extraer ideas para comprender el texto.

- La integración del texto hace referencia a la habilidad de reunir la información que se encuentre en un texto pero que esté desorganizada.

Estos factores hay que tenerlos en cuenta a la hora de regular la comprensión en la mente y así poder desarrollar la habilidad metacognitiva de monitoreo que será expuesta en el siguiente capítulo.

### **3. METACOGNICIÓN**

Es el control de los propios procesos de pensamiento. Cuando se dice Control se refiere al conocimiento que tiene el lector de sus destrezas o procesos cognitivos y de aprendizaje y de la habilidad para dar y darse cuenta de estos. Los procesos metacognitivos son actividades de autorregulación del sistema mental ligadas más a la estrategia que al problema del control consciente; es decir el uso de estrategias para controlar el aprendizaje y la comprensión en lugar del control consciente de como hace la mente para captar conocimientos y retenerlos en la memoria.

"En la Metacognición se reconocen dos extensiones básicas: una extensión se refiere al conocimiento acerca de sus procesos de pensamiento en general y de sus propios procesos de pensamiento en particular, es decir de sus propias fortalezas y debilidades como pensador. La otra extensión se refiere a la capacidad que tiene toda persona para el manejo de los recursos cognitivos que tiene y para la regulación y evaluación de la forma como invierte tales recursos en su propio desempeño cognitivo" (Flavell, 1975).

El proceso metacognitivo consta de cuatro áreas:

- Conocimiento acerca del conocimiento, el conocimiento de sí mismo y el control de los procesos cognoscitivos propios.
- Conocimiento acerca de las variables que afectan la el sistema cognitivo, el proceso de aprendizaje y la solución de problemas.
- Conocimiento de estrategias.
- Regulación de la cognición a través de la planeación, organización y evaluación de resultados.

La metacognición ayuda al lector a reconocer si lo que hace está bien o si tiene dificultad para comprender la lectura. Cuando vigila sus acciones, detecta la necesidad de usar una estrategia simple o compleja dependiendo del problema por ejemplo hacer una pausa, volver a empezar, o buscar ayuda de otro texto o de otra persona etc. Las estrategias lectoras son planes que se utilizan para orientar el aprendizaje, planteando objetivos, o criterios para juzgar su desempeño frente a un texto.

### **3.1 CONOCIMIENTO ESPECÍFICO DE LAS ESTRATEGIAS**

En el capítulo 1 se plantearon algunas de las estrategias lectoras necesarias para comprender un texto; así que ahora se estudiará el conocimiento de estas estrategias para desarrollar las habilidades metacognitivas.

Se espera que un lector experto posea más conocimiento sobre cuando usar una estrategia para cada tipo y cantidad de texto que puede aprender utilizándola.

El conocimiento de las estrategias varía de un lector a otro de acuerdo a la forma de pensar de cada uno, se considera que el conocimiento es metacognitivo si se usa de una manera estratégica para llegar a la comprensión de lo que se lee, teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles del lector. Si se aborda la lectura sin usar la información acerca de esas debilidades y fortalezas no es posible evaluar el proceso de aprendizaje, por lo cual no hay habilidad metacognitiva.

La evaluación enfatiza en la información que tiene un individuo acerca del esfuerzo en la aplicación de las estrategias y el hecho de que si estas se utilizan apropiadamente, facilitarán el aprendizaje, el almacenamiento y la recuperación de la información.

### **3.2 HABILIDADES METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRESION DE LECTURA.**

La metacognición se ha referido a la regulación de la cognición mencionando las habilidades que nos ayudan a controlar nuestros procesos de pensamiento o de aprendizaje, tener conciencia de la utilidad de una habilidad y a comprender y a utilizar la información.

Las Habilidades Metacognitivas se clasifican en:

**PLANIFICACION:** esta habilidad involucra la selección de estrategias apropiadas y la el uso de recursos para su ejecución. Por ejemplo hacer un análisis de cuál es la mejor estrategia para buscar la idea central del texto.

**CONTROL:** verificar el resultado de las estrategias aplicadas, revisar su efectividad, hacer una auto evaluación de cuando estamos comprendiendo, almacenando aprendiendo o recuperando información.

**EVALUACION:** se refiere a los procesos reguladores y del resultado de la comprensión y nuestro aprendizaje.

**MONITOREO:** observación y apreciación de la eficacia de la estrategia utilizada o la modificación del proceso con relación a los resultados obtenidos.

**ACCESO:** hace referencia a que se necesita no solo el conocimiento sino la habilidad para adquirir ese conocimiento en el momento apropiado.

## **CONCLUSIONES**

En el proceso de lectura se van desarrollando habilidades para leer desde pequeños, pero a veces estas habilidades no se desarrollan porque no se educa en lectura a los niños; por tal motivo cuando crecen se encuentran con un gran problema "no se puede comprender un texto" por eso nosotros hemos planteado a la metacognición como solución a este problema ya que los estudiantes no tienen conocimiento de las estrategias lectoras que pueden utilizar. La mejor forma de desarrollar estas habilidades es practicando cada una de las estrategias propuestas y enfatizar en la repetición del proceso de lectura tantas veces como se pueda; solo así se puede llegar a un conocimiento de sus propios procesos mentales.

La comprensión de lectura es el objetivo final de la lectura y el objetivo inicial es la expresión escrita ya que para leer algo, antes ya debió estar escrito por un autor, que quería dar a conocer sus puntos de vista y comunicarlos a través de este medio. En la comprensión existen

factores relacionados con el lector y con el texto que dificultan la creación de un significado propio de lo que quiere decir el autor si el lector no tiene las habilidades de comprensión suficientes para hacer inferencias y obtener un aprendizaje de lo que lee.

Existen tres modelos que explican la comprensión de lectura pero el tercer modelo es el que se mantiene y es el más recomendado: MODELO DE INTERACCIÓN donde el lector relaciona sus conocimientos con la nueva información que el texto le suministra; este último es el más aceptado por expertos ya que la comprensión es un proceso de construcción del significado por medio de la interacción con el texto.

### **NOTAS**

1. Para la lectura en personas ciegas existe el sistema braille, donde con la ayuda de la yema de los dedos se puede interpretar los signos impresos en un texto.
2. Serafíni Maria Teresa, Como se Estudia, 1ra edición, ED Paidos, Barcelona España, 1991
3. Hernández Díaz, Fabio, Metodología del estudio Santa fe de Bogota DC, McGraw Hill, 1996

## **DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS O COMPRENSIÓN LECTORA COMO COMPETENCIA<sup>10</sup>**

### **¿Qué es la Comprensión Lectora?**

Se denomina Comprensión Lectora la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura, entendida esta como interpretación. La Comprensión Lectora, por lo tanto no es una técnica sino, como ya señalamos, un proceso transaccional entre texto y el lector, que involucra operaciones cognitivas (vinculadas con la producción de inferencias) y un complejo conjunto de conocimientos (incluidos los relativos al discurso al que pertenece un texto dado).

En tal sentido, podemos afirmar que aprendemos a interpretar textos pertenecientes a un determinado discurso social, organizados según una modalidad discursiva y un género y formateados en un tipo de soporte. Ejemplos de discursos sociales: literario, periodístico, jurídico, histórico. Ejemplos de modalidades discursivas: narración, descripción, explicación, argumentación. Ejemplos de géneros discursivos<sup>7</sup>: cuento, novela (discurso literario); editorial, reportaje (discurso periodístico); ley, decreto, sentencia (discurso jurídico). Ejemplos de soporte o formato: libro, fascículo, página web, tabloide, película, vídeo.

La pertenencia de un texto a un determinado discurso condicionará el sentido de sus palabras, los supuestos o implícitos desde los que trabaja, el conocimiento del mundo o "enciclopedia" que requiere activar y los eventuales "diálogos" que, en forma explícita (citas, por ejemplo) o implícita (alusiones, ecos), mantiene con otros textos de dicho discurso. Recordemos, al respecto, que los discursos son productos de diferentes prácticas sociales, las que van configurando diferentes "matrices" de pensamiento, incluso de cosmovisiones del mundo. Este proceso es circular, por cuanto esas matrices y cosmovisiones –a su vez- son configurantes de las representaciones de los sujetos, quienes reproducen y/o modifican dicha matriz mediante su praxis discursiva.

---

<sup>10</sup> Este es un fragmento del texto de ZALBA, Estela (2009) *Desarrollo Metodológico de la Comprensión de textos o comprensión lectora como competencia. En Comprensión Lectora. Una propuesta teórica, metodológica y didáctica*, Mendoza, EDIUNC.

Por su parte, los géneros discursivos y las modalidades discursivas a ellos asociadas, mediante los cuales está organizado el texto, condicionarán la manera en que se desarrolla el contenido y las relaciones lógico semánticas que lo articulan. Así, es diferente la organización lógico semántica, y por ende discursivo-textual, en una argumentación, en una descripción o en una narración; y, a su vez, si tomamos por caso la narración, hay diferencias ulteriores si se trata de un cuento, de una novela o de un relato no ficcional.

El formato (libro, folleto, CD, página web, vídeo), por su parte, determinará reglas suplementarias de configuración de los textos y opciones de “entrada” al contenido.

La cooperación interpretativa (“lector modelo”) que el texto demanda del lector empírico requiere el ‘trabajo’ con todos estos aspectos.

### **La Comprensión Lectora en tanto Competencia**

La Comprensión Lectora -en tanto que competencia- supone un conjunto de saberes (discursivos, enciclopédicos, lingüísticos, semióticos) y saber-haceres, es decir, procedimientos que implican operaciones cognitivas de diferente nivel de complejidad, fuertemente vinculadas con la elaboración de inferencias:

► Por un lado, inferencias automáticas, simples o rudimentarias: como, por ejemplo, relacionar una proforma con su antecedente y/o consecuente: “Aunque en su primera etapa, el Sistema Nacional de Acreditación colombiano se concentró en la evaluación de programas, su evolución ha conducido al planteamiento de la acreditación institucional”. En este ejemplo, el lector debe relacionar la proforma ‘su’, con ‘Sistema Nacional de Acreditación colombiano’, construcción sustantiva que funciona como consecuente para la primera mención de la proforma “su” y como antecedente, para la segunda. A estas inferencias también se las denomina “inferencias-puente” (porque tienden una conexión entre dos vocablos: la proforma y otra palabra o construcción).

► Por otro lado, inferencias elaborativas. Estas son de un mayor grado de complejidad y requieren de un trabajo cognitivo más atento y arduo. Entre otras:

- Establecer diversas relaciones entre enunciados o bloques textuales (causa-consecuencia; secuenciamiento temporal, etc.). Esta tarea no se reduce a 'buscar' conectores, sino a descubrir y entender estas relaciones, las que puede estar implícitas, es decir, no indicadas explícitamente por un conector. Ej: "La situación empeoraba. Los vientos habían incrementado su fuerza. Las precipitaciones no cesaban." En este caso hay una clara relación de causa consecuencia no marcada explícitamente por ningún conector, incluso el ordenamiento textual indica primero la consecuencia y luego las causas. Esto requiere que el lector reconstruya mentalmente la representación del fenómeno del que los enunciados dan cuenta, a modo de un "guión", esa reconstrucción se realiza mediante un proceso inferencial.
- Jerarquizar la información de acuerdo con la modalidad discursiva y/o el género discursivo en que se ha organizado el texto y al aporte semántico que los diferentes componentes discursivo-textuales hacen al componente temático. Por ejemplo, si estamos leyendo un relato, deberemos jerarquizar las acciones nucleares que van organizando la historia; mientras que si interactuamos con un ensayo –que es de naturaleza argumentativa- deberemos jerarquizar el contenido discriminando las diversas argumentaciones que se van organizando en torno de lo que podemos denominar la 'tesis' u opinión central. En este sentido, la distinción –tan fuertemente impuesta y 'naturalizada'- entre ideas principales y secundarias es un criterio de jerarquización poco adecuado y pertinente, porque no toma en cuenta las variables discursivas señaladas.

Desde la perspectiva de la clasificación de las Competencias, la Comprensión Lectora es una competencia general, en la medida en que remite "a un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en los estudios superiores", pero también en todo otro ámbito social en el que los sujetos deban interactuar con textos.

Es, asimismo, una competencia básica ya que implica "el desarrollo de saberes complejos y generales que hacen falta para cualquier tipo de actividad intelectual", es decir que, si visualizamos la secuencia cognitiva que toda actividad intelectual supone, el input, la entrada o el comienzo de esa actividad involucra un proceso previo de comprensión lectora (independientemente de la índole, extensión y tipo de texto

del que se trate y del hecho de que el objetivo final de dicha actividad exceda el trabajo con el texto). Pensemos, en este sentido, el trabajo intelectual que requieren actividades tales como: el estudiar, la reflexión sobre un documento, el análisis de textos, la resolución de problemas, la consulta bibliográfica, la elaboración de una monografía, la búsqueda en un sitio web, por citar sólo ejemplos vinculados al ámbito académico.

### **Fases de la Comprensión Lectora**

Las fases propuestas en la metodología desarrollada en nuestro modelo de Comprensión Lectora son: lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información. La última de ellas puede ser opcional, ya que representa el paso de la operación de comprensión propiamente dicha a una operación que se articula con la producción.

Explicamos, a continuación, cada fase con la secuencia de operaciones que cada una de ellas involucra y luego, en el Anexo, en los cuadros, estas últimas se desarrollan a modo de indicadores de logro, con algunos ejemplos de actividades-tipo y posibles consignas. En el apartado explicativo que sigue focalizamos la explicación en las actividades que debe realizar el lector.

### **Lectura exploratoria**

La primera de las fases, denominada "lectura exploratoria", involucra una primera aproximación del sujeto al texto, luego de su lectura global. En una primera instancia, el lector identifica la información básica del texto (quién lo escribió, dónde, cuándo, en qué soporte), es decir focaliza su atención en el "modo de circulación" del texto; luego tiene que enmarcar el texto en el discurso social en el que éste se 'inscribe'. A partir de estas primeras indagaciones, debe activar (o, si no los tiene, buscar) los conocimientos/informaciones requeridos por el texto para iniciar el proceso de comprensión<sup>11</sup>: en primer término, tiene que actualizar la "enciclopedia" o "conocimiento del mundo" requeridos por el texto, es decir el conjunto de informaciones sobre las que el texto trabaja a modo de implícitos o supuestos - especie de

---

<sup>11</sup> El ordenamiento que se presenta a continuación no implica un secuenciamiento estricto, incluso, muchas veces se solapan o superponen las actualizaciones de los diferentes conocimientos requeridos, que aquí se enumeran.

telón de fondo cognoscitivo- previstos como saberes del lector modelo apuntado y que el lector empírico puede 'descubrir' a partir de las pistas dadas por el propio texto, por ejemplo: referencias a nombres propios de personas, lugares o épocas históricas, términos teórico-conceptuales, etc.; posteriormente es necesario ampliar la contextualización del texto, es decir, poder inferir sus condiciones sociohistóricas de producción (circunstancias históricas, biográficas, institucionales, etc.), a partir- siempre- de las 'huellas' textuales inscriptas en el texto<sup>10</sup>. Finalmente, ya se está en condiciones de hacer una aproximación conjetural a la temática textual (de qué trata o 'habla' el texto), pudiendo asimismo relacionar el título con dicha temática, descubriendo – así- la función discursiva del título (v.g.: sintetizar la temática, abrir un interrogante o despertar la curiosidad del lector).

El conjunto de estrategias y de saberes requerido para interactuar –cooperar- con el texto permiten inferir y postular el "lector modelo" previsto por el texto.

### **Lectura analítica**

La "lectura analítica", por su parte, constituye una compleja fase en la cual el lector profundiza el análisis del contenido textual, a fin de lograr -por aproximaciones sucesivas- interpretar su sentido. En esta etapa va procediendo, mediante un conjunto de operaciones fuertemente inferenciales, a la conformación de la representación mental del sentido textual, que va armando a medida que avanza en el proceso comprensivo interpretativo. En esta fase se valida, o rectifica, mediante un trabajo de profundización analítica, la conjetura sobre la primera aproximación acerca de la temática textual realizada durante la lectura exploratoria.

La primera operación que debe ocupar la atención del lector es la de dilucidar el sentido de las palabras y expresiones que componen el texto. En esta tarea debe recuperar y relacionar el trabajo realizado en la lectura exploratoria, concretamente en la contextualización y la activación de la 'enciclopedia', ya que el sentido que las palabras actualizan en un texto obedecen a:

- a) el entorno semántico-textual (el cotexto o contexto verbal, en que se insertan los términos);

b) el discurso social en que se inserta el texto, que condicionará fuertemente tanto la enciclopedia pertinente que se requiere actualizar como el 'dominio' semántico desde el cual seleccionar los significados léxicos, sobre los cuales se apoya el sentido de las palabras y demás expresiones verbales;

c) las condiciones de producción.

Los componentes (b) y (c) conforman el contexto.

Luego debe abocarse al trabajo con el contenido textual propiamente dicho. Para ello recupera la primera aproximación a la temática, propuesta durante la lectura exploratoria y, a partir de una relectura, la ratificará o rectificará. El resultado de esta tarea es la proposición del eje temático articulador del contenido textual o, en su defecto, cuando el planteo temático es complejo, se podrá formular más de un eje temático articulador. La función de este paso metodológico es facilitar el análisis pormenorizado del contenido textual, ya que, alrededor del/los eje/s temático/s articulador/es, el lector irá organizando el desarrollo de la información aportada por el texto. El eje –así- opera a modo de "catalizador" de la información, ya que permite ir ordenando –en forma pertinente y consistente- la progresión temática, es decir ir discriminando lo 'dado' y lo 'nuevo' de manera espiralada (=a modo de espiral) y centrípeta (cumpliendo el eje temático articulador, la función de "centro").

Para profundizar el trabajo relativo a lo temático, es necesario que el lector preste atención a la modalidad discursiva predominante en el texto y al género discursivo con que éste está conformado. Ya que –como ya señaláramos- los géneros discursivos y las modalidades discursivas a ellos asociadas condicionarán la manera en que se desarrolla el contenido y las relaciones lógico semánticas que lo articulan. En el apartado 6 (cfr. ut infra) desarrollaremos las particularidades de las cuatro modalidades discursivas más relevantes: explicación, descripción, narración y argumentación.

Habiendo discriminado el/los eje/s temático/s articulador/es y dilucidado el género y la/s modalidad/es discursiva/s conformadores del texto, comienza la tarea de análisis del desarrollo de su contenido. Esta tarea la hemos sistematizado en cuatro pasos, los que se van dando a veces en forma sucesiva, a veces en forma simultánea. Los testeos realizados respecto de la comprensión lectora muestran que las operaciones involucradas en estos pasos son las que más dificultades ofrecen a los alumnos. Esto es así, ya que involucran el establecimiento de inferencias –preponderantemente- elaborativas (cfr. ut supra: 4.1.).

Procederemos a explicar cada uno de estos pasos.

Para profundizar en el sentido discursivo, el lector deberá ir conformando y segmentando los bloques informativos, es decir, las unidades de contenido en que se organiza el texto. Estos bloques cumplen una función discursiva (fundamentalmente semántica) que está determinada por el género y la modalidad discursiva. Al respecto una importante aclaración: no siempre es factible establecer una correspondencia unívoca entre bloques informativos (unidad de naturaleza semántico-discursiva) y los párrafos (unidad gráfico espacial, de 'superficie'). A veces un bloque está conformado por un párrafo; otras veces, varios párrafos contribuyen al desarrollo de un bloque e, incluso, otras tantas veces, un párrafo 'cobija' más de un bloque informativo. Esta correlación dependerá de las reglas de género discursivo, sistematizadas por las correspondientes prácticas discursivas históricamente constituidas. Si bien, como una primera aproximación al abordaje del desarrollo del contenido, se puede proceder a un análisis segmentado por párrafos, el lector no puede quedarse en esta segmentación tan rudimentaria, ya que es necesario que supere esta primera instancia y logre conformar los bloques informativos. Esto implica el paso de un trabajo sobre la superficie lineal del texto al auténtico análisis del desarrollo del contenido semántico-discursivo del mismo. Si el lector no 'pasa de nivel' en su abordaje, no podrá acercarse pertinentemente al sentido (que es la meta de la comprensión).

Simultáneamente con el trabajo en torno del desarrollo del contenido discursivo-semántico y la conformación de los bloques informativos, el lector va reconociendo (o infiriendo), fundamentadamente, las relaciones lógico-semántica que van conectando los componentes discursivos (palabras, enunciados, bloques), indicando –en el caso en que estén explícitas- el elemento lingüístico que las representa. Es importante

destacar, como ya señaláramos (ver ut supra 4.1.), que no se trata aquí de una búsqueda de conectores o palabras conectivas, sino, por el contrario, se trata de un trabajo de 'descubrimiento' de las relaciones lógico semánticas (de causa-consecuencia, de comparación, de oposición, de cambio de fuerza argumentativa, de secuenciación cronológica, de inclusión, etc.) que organizan el discurso y, a partir de este análisis, se realiza el 'barrido' (búsqueda y marcado) de los elementos que las vehiculizan o manifiestan. En relación con este 'barrido' reiteramos que no necesariamente una relación lógico-semántica está manifestada en un término o locución, puede estar –como vimos– implícita o implicada. En estos casos debe inferirse la relación.

El establecimiento de estas relaciones es ya una tarea de jerarquización, porque el lector debe ir dilucidando las relaciones 'macro', globales, es decir las que articulan los bloques, las que arman el 'esquema lógico profundo' del texto, de aquellas relaciones que van estableciendo vinculaciones entre componentes de un nivel menor o más superficial (por ejemplo entre dos elementos de un enunciado). La dificultad estriba en que esta jerarquía no siempre está 'marcada' en el texto. Es decir que, incluso cuando las relaciones están vehiculizadas por conectores, estos no aparecen escritos con alguna tipografía diferente según que estén estableciendo relaciones abarcativas del contenido semántico o relaciones puntuales entre dos elementos.

En concomitancia con las tareas anteriores o a posteriori, según los casos, el lector está ya en condiciones de jerarquizar la información, pudiendo discriminar la información nuclear de la periférica, acorde con el plan textual (argumentación, narración, descripción, explicación o sus combinatorias). En este sentido es necesario señalar que la calidad de nuclear o periférica/o de una información o contenido no es una propiedad intrínseca de tal información o contenido, ni tampoco del enunciado que lo contiene, sino que esta jerarquía está determinada por el valor relativo que dicha información, contenido o dato ocupa en relación al sentido discursivo global de un determinado texto. Por lo tanto solo puede jerarquizarse luego de un análisis en profundidad de dicho sentido global.

En relación con esta cuestión, también es pertinente señalar que el 'subrayado' es una técnica que puede servir o no a la tarea de jerarquización. En tanto técnica puede ser suplantada por otras estrategias (marcado al costado, escritura al margen, por nombrar las más

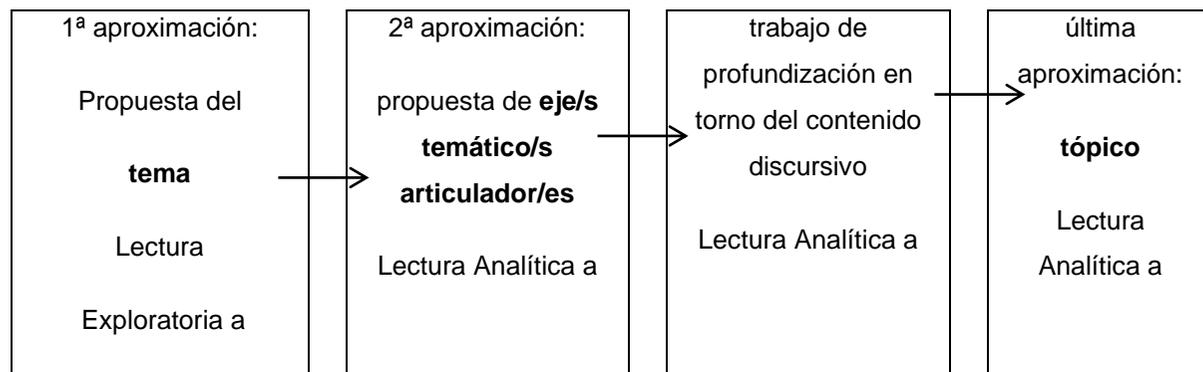
habituales). Insistimos: no se debe confundir una actividad manual (subrayar, escribir al margen, etc.) con una operación cognitiva (jerarquizar).

La particular organización discursiva (modalidad discursiva) que configure el plan textual requerirá de adaptaciones en el desarrollo de estos pasos. Sobre esto nos explayaremos en el apartado nº 6, como ya adelantáramos.

Luego de este trabajo de análisis del contenido discursivo del texto, el lector ya está en condiciones de realizar una operación de síntesis a la que hemos denominado formulación del tópico. Entendemos por tópico al particular tratamiento, recorte o articulación de un tema en un determinado texto. Diferenciamos tema de tópico, a partir de la constatación siguiente: diversos textos pueden abordar una misma temática pero –indefectiblemente cada uno de ellos la recortará, modelará y desarrollará de una manera diferente: el tópico es justamente esta particularización del tema que presenta cada texto. Desde una perspectiva teórica fundamentamos esta distinción en el hecho de que todo texto, que es la materialización de un discurso efectivamente realizado, es el producto de ese acto único e irrepetible que es el acto de la enunciación.

El lector, para responder a la pregunta ¿de qué habla el texto?, va conformando una conjetura interpretativa y procede por aproximaciones sucesivas: desde el primer acercamiento al texto (en la 'lectura exploratoria') hasta esta instancia de 'cierre' -formulación del tópico- (en la 'lectura analítica'). Es el trabajo sostenido y recurrente sobre el contenido discursivo del texto le que le permite poder ir precisando con mayor certeza la respuesta a dicha pregunta.

Grafiquemos:



## **LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO<sup>12</sup>**

### **Resumen**

El presente artículo pretende compartir los principales conceptos de la comprensión lectora, su importancia dentro del currículo universitario, así mismo resaltar las principales estrategias de comprensión lectora que se deben considerar en el diseño de un currículum que responda a las necesidades y demandas de formación de la sociedad. Pero al mismo tiempo busca destacar el lugar preponderante que debe ocupar la comprensión lectora en la formación de profesionales universitarios capaces de leer y percibir, analizar, sintetizar, discernir, comparar y resumir de forma crítica y creadora.

Palabras clave: lectura, comprensión, currículo, universidad.

### **Introducción**

La lectura es una técnica de estudio que permite al lector incursionar en diferentes contextos del saber, registrando en su memoria nuevos conceptos y teorías que vienen a reforzar el conocimiento previo. La lectura es también una herramienta muy valiosa cuyo ejercicio conduce al estudiante a un proceso de interacción con el autor. En este proceso de interacción se espera del estudiante el dominio de un conjunto de habilidades y capacidades mentales que le permitan ingresar al texto, analizar y extraer de él la información de mayor relevancia para su aprendizaje significativo. Sin embargo muchos estudiantes universitarios carecen de estas habilidades y en sus procesos lectores no expresan el dominio de estrategias que les permita decodificar adecuadamente las representaciones textuales y apropiarse de nuevos conocimientos que fortalezcan su formación profesional.

---

<sup>12</sup> Este es un fragmento del artículo de Sánchez, Luisa E. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. Diálogos 9, 21-36.

Este ensayo nace precisamente de las dificultades identificadas en la comprensión de diferentes textos –ya sean académicos, tecnológicos, literarios, humanísticos o científicos– de los estudiantes universitarios. Si bien es cierto que la problemática y el tema de la comprensión de textos no es un fenómeno novedoso, pues existe abundante literatura al respecto, pero también es cierto que la problemática que enfrenta el estudiantado en la comprensión de lo que lee, sigue siendo un especial motivo de reflexión, de análisis, de búsqueda de respuestas, de planteamiento y de propuestas para los sistemas educativos, las ciencias psicológicas y las ciencias de la educación. En este sentido es plausible una revisión del currículum universitario, para valorar si sus contenidos de enseñanza-aprendizaje se ajustan a los cambios socioeconómicos, el desarrollo tecnológico y la globalización económica y cultural.

### **1. La comprensión lectora**

La comprensión de la lectura es entendida como un proceso que se dinamiza con la activa participación del lector en la asimilación e interpretación de las ideas que el autor pone a su disposición en el texto. En este proceso se establece un intercambio de información, experiencias y conocimientos donde el lector hace uso de sus saberes previos para inferir en la información que le brinda el texto y generar conocimiento. Comprender la lectura significa que el lector penetra directamente en la estructura sintagmática del texto y extrae de ella los enunciados e ideas más importantes para luego ser asociadas con las experiencias vivenciales, la cosmovisión y las propias experiencias cognoscitivas del lector.

En esta misma línea se expresa que “La comprensión de la lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto” (Van Dijk y Kintsch; Graesser y Tipping, citados en Ramos, 2006, p.198). Efectivamente la comprensión lectora se considera un proceso activo porque en él participa un lector habilitado, equipado con recursos apropiados que le permitan asumir la información presente en el texto y agregarla a sus conocimientos ya existentes, logrando reconstruir el significado del texto. En este sentido es oportuno mencionar a Tapia (1992), quien considera la lectura como un proceso interactivo cuyo producto final es la comprensión del texto, la cual se

basa en los datos proporcionados por éste, los conocimientos del lector y las actividades que realiza durante la lectura. Es importante aclarar que la comprensión la obtiene el lector cuando a través de la interacción se construye el significado del texto.

Con el ánimo de ampliar esta aclaración se retoma los aportes de Fuentemayor et al (2009) quienes expresan "La comprensión lectora va más allá de ser un acto mecánico". Como se explica anteriormente esta se conceptualiza como un proceso dinámico, reflexivo interactivo donde se conjugan las ideas y experiencias del autor y el lector. Es oportuno señalar que en este proceso el lector debe ser capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales, de modo que pueda construir una interpretación textual acorde con sus conocimientos anteriores.

De igual manera, García (1993) considera que en el proceso de comprensión no es suficiente construir la estructura proposicional del texto, es preciso poner en relación la información extraída del texto con las informaciones y conocimientos que el sujeto posee. Nuevamente se reconoce que la comprensión lectora es un proceso interactivo, crítico y reflexivo donde se asocian y fortalecen los saberes del lector y autor, asumiendo que es el lector quien da sentido e importancia al texto. Asimismo Ramos (2006), indica que la comprensión de textos escritos es una actividad cognitiva que implica adquirir nuevos conocimientos. Ciertamente, comprender un texto es una actividad que requiere de conocer, identificar, seleccionar y unir datos de manera coherente para dar significado al texto. Es así que se obtiene el nuevo conocimiento.

De acuerdo al modelo de reconstrucción-integración de (Kintsch, citado en Muñoz y Schelstraete, 2008), la comprensión del texto se da en tres niveles. El nivel superficial que es la representación de las palabras y la sintaxis del texto. En este nivel se asume la información explícitamente planteada en el texto y se reorganiza haciendo uso de resúmenes, síntesis y mapas conceptuales. Implica el reconocimiento y recuerdo de los hechos tal y como aparece en el texto. En el segundo nivel se construye la base textual y el análisis semántico del texto. Este es un nivel más avanzado, supone reconstruir el significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo.

Un tercer nivel de representación se produce en la medida en que el lector toma la información explícita del texto y efectúa una evocación y construcción de la representación. En este tercer nivel se produce inferencia textual, requiere interpretación más profunda del texto para emitir juicios de valor y expresiones personales de lo que se lee. Para ello debe considerarse el conocimiento del mundo, la experiencia personal y los objetivos de lectura que se ha trazado el lector. Este es el nivel más completo pero a la vez el más representativo y evidente de la comprensión lectora, el nivel más óptimo, el nivel que el currículo universitario debe fijarse como meta a alcanzar para los futuros profesionales.

Se puede concluir que la comprensión lectora es entendida como un proceso flexible, interactivo, reflexivo y participativo, en este proceso el lector establece relaciones con el contenido de la lectura, vincula las nuevas ideas encontradas en el texto con otras ideas anteriores, con sus experiencias, las contrasta, las argumenta y luego elabora sus propias conclusiones. Estas conclusiones son asimiladas y registradas por el lector en su memoria, logrando enriquecer sus conocimientos y un desarrollo intelectual que favorece su visión de mundo. Este conjunto de acciones mentales que se realizan en el momento de la lectura, induce a conceptualizarla como una actividad procesual. Por lo expuesto anteriormente se puede expresar que comprensión lectora significa, entonces, comprensión de las ideas, comprensión del conocimiento, comprensión de los saberes, comprensión de la vida, comprensión del mundo en todas sus manifestaciones y dimensiones.

## **2. Importancia de la comprensión lectora**

En la lectura de diferentes textos disciplinares, el lector debe conocer y organizar la información que este le ofrece, ha de saber cuál es el rol del autor y su relación con la audiencia, cuál es el tema y su especificidad. En este sentido el análisis del desarrollo temático y dominio de los contenidos enfatiza Moyano (2004), permiten al lector tener un mejor desarrollo en el campo disciplinar y una mejor inserción en la actividad académica. Indudablemente, cuando un estudiante comprende su lectura, crecen sus conocimientos, habilidades y destrezas en la medida en que éste adquiere la información del texto y se acerca al mundo de significados del autor y propone nuevas alternativas u

opiniones sobre determinados aspectos. Dicho de otra manera, comprender lo leído aproxima al lector a la cultura, a los avances de la ciencia, favorece la interpretación de los hechos sociales y es una contribución a la cultura propia del lector.

En base a estas reflexiones, es importante resaltar la necesidad que tiene el ser humano, como lo expresa Gómez (1998), de comprender su entorno y establecer redes de relaciones entre los objetos, las personas, organismos, las circunstancias que lo rodean y su propio yo. A través del conocimiento, el hombre se desarrolla tanto en la captación de las profundidades del mundo exterior como en las exteriorizaciones de sus mundos personales. Efectivamente la comprensión de diversos contenidos aumenta nuestro bagaje cultural; facilita información sobre diferentes aspectos de la cultura humana. La comprensión de la lectura permite que el ser humano viaje por el mundo y se acerque a otras personas interpretando con mayor facilidad sus diferentes formas de ser, de pensar y de actuar, sus costumbres y tradiciones que le caracterizan. El acto de comprender transfiere al lector hacia las diferentes áreas del saber convirtiéndolo en un ser capaz, dinámico, reflexivo con actitud propositiva, con dominio de habilidades y destrezas que le permitan realizar un papel productivo en la sociedad.

Las expresiones anteriores inducen a reflexionar sobre la importancia de la comprensión lectora en el nivel universitario. Esta actividad cognitiva resulta fundamental, pues como establece Velásquez et al (1998), la comprensión es la que posibilita un sinnúmero de aprendizajes que tienen que ver tanto con la adquisición de contenidos disciplinares como con el desarrollo de habilidades cognitivas. Estos autores también expresan que la dificultad de comprender se extiende en las Matemáticas, Física y en las distintas ingenierías. Los docentes perciben problemas de comprensión en la resolución de los ejercicios que se proponen, debido a que no entienden lo que se está preguntando en ellos y no porque desconozcan la operatoria para resolverlos. De igual modo, profesores que enseñan Química, Fonética o Semántica comentan las dificultades que evidencian los estudiantes para comprender textos escritos. Sin duda alguna, la comprensión lectora es un problema que se agudiza cada día y se refleja igualmente en las diversas asignaturas que cursa el estudiante universitario, por lo tanto, la comprensión de los contenidos ha de ser supervisada por los docentes en las asignaturas que imparten. La enseñanza del profesor debe orientarse al uso de estrategias que permitan al estudiante las metas que se propone alcanzar en sus procesos lectores.

En este sentido, la complejidad de la comprensión lectora radica en el procesamiento de la información, actividad que requiere del estudiante, el uso de diversas acciones intelectuales que le permitan comprender la estructura interna del texto en todas sus direcciones. Atendiendo el nivel de complejidad de la comprensión lectora es preciso enseñar a los estudiantes estrategias adecuada que faciliten su comprensión. El uso de diversas estrategias en el ejercicio de la lectura hace posible una comprensión lectora de calidad. La calidad en lo comprendido por el estudiante se evidencia en sus exteriorizaciones, en sus interpretaciones, en sus actividades académicas, sociales, individuales y colectivas y en la solidez de sus aportes para dar respuesta a los fenómenos sociales.

En los apartados anteriores se evidencia como los autores Moyano (2002); Gómez (1998) y Velásquez, (1998), concuerdan que la comprensión lectora es importante porque permite al estudiante un crecimiento personal y social, al asimilar y comprender las ideas, los conocimientos y valores que le proporciona el texto. La solides en la formación del estudiante le permitirá realizar acciones y aportes que favorezcan el desarrollo de la sociedad en que se desenvuelve. Por ello, es necesario enfatizar que la sabiduría de las cosas está en los libros y en la medida en que el ser humano adquiere el hábito de la lectura y desarrolle una mayor capacidad de interpretar, analizar, sintetizar, discernir y comparar, estará en una mejor posición de ampliar su visión de las cosas, mejores oportunidades de interpretar y conocer el mundo y mejores perspectivas de relacionarse con sus semejantes. Los enunciados anteriores advierten el nivel de significancia de la comprensión lectora para la interpretación del universo, por consiguiente ha de instruirse desde el currículum estrategias de comprensión a los estudiantes universitarios para conseguir de ellos interpretaciones de calidad que beneficien su aprendizaje.

### **3. Las estrategias de comprensión lectora**

Como se enuncia anteriormente, la lectura es una actividad intelectual que requiere ciertas capacidades y habilidades intelectuales del lector para aproximarse con exactitud a los significados del texto. Un lector puede decir que comprendió un texto cuando es capaz de explicar con sus propias palabras el contenido del mismo a otra persona, haciendo uso para su explicación de sus conocimientos previos y sus experiencias en relación al tema leído. Para lograr este nivel de desarrollo en el lector, es preciso que este acompañe sus procesos de

lectura con estrategias que le permitan comprender, analizar e interpretar las estructuras textuales. Según Solé (1992), las estrategias de comprensión son un conjunto de procedimientos que ayudan a la obtención de las metas que se propone el estudiante en la lectura.

Ciertamente la implementación de estrategias permite un avance en el curso de la acción del lector, éste realiza un mejor recorrido por las sendas del texto y llega con facilidad a las estructuras profundas del contenido. Pues, son las estrategias las que hacen posible la comprensión total del texto. Estas, se caracterizan argumenta Solé (1998) por no estar sujetas a un solo tipo de información, sino, que pueden adaptarse a distintos escenarios de lectura. Es decir, la persona que lee y conoce de estrategias, puede manipular con libertad las de mayor conveniencia y dominio en la comprensión de cualquier tipo de texto. Atendiendo la utilidad de las estrategias de comprensión lectora Santiago et al (2007) las considera como elementos fundamentales que ayudan al estudiante aprender, pensar, reflexionar, criticar, y proponer sobre los contenidos existentes en el textos y resolver con ellos problemas de su entorno social.

Los autores también señalan que las estrategias de comprensión se pueden considerar como las acciones y pensamientos de los estudiantes que emergen durante el proceso de aprendizaje. Para Graffigna et al (2008), las estrategias cognitivas son aquellas que utiliza el estudiante en el proceso de lectura para lograr las metas que se propone en el contenido de aprendizaje. En congruencia con esta teoría se puede expresar que el uso de estrategias facilita la decodificación e inferencia en la información del texto de una manera más eficiente, logrando satisfactoriamente la comprensión de lo leído. Entonces, sí las estrategias son contenidos de enseñanza y orientan al estudiante a cumplir con sus objetivos que se proponen en la lectura, hay que enseñar estrategias de comprensión lectora desde el currículum universitario. Además, es preciso recordar indica Mateos (1991), que los alumnos universitarios, a menudo, se enfrentan a la lectura de folletos, ensayos, artículos y libros, cuyos contenidos reflejan términos y conceptos desconocidos que hacen más compleja su interpretación. También subyace en estos materiales información implícita que el estudiante ha de descubrir e interpretar, apoyado en estrategias de comprensión y en sus experiencias previas sobre el tema.

Las mayores dificultades de comprensión del estudiantado universitario obedecen a la falta de estrategias que le permita tomar del texto las estructuras de mayor significado para su aprendizaje. Pero también, expresa Arrieta y Meza (1997), muchos estudiantes carecen de hábitos de lectura y muestran en sus procesos lectores poco interés por lo que leen. Estas debilidades impiden al estudiante cumplir adecuadamente con las exigencias académicas que demanda la universidad. Por estas razones se enfatiza en la necesidad de enseñar estrategias de comprensión lectora, para que el estudiante se enfrente de manera inteligible a diferentes estructuras textuales y cumpla con su propósito como lector.

Desde estos señalamientos conviene manifestar que los estudiantes ingresan a la universidad carente de estrategias que le permitan comprender los diversos textos que proponen los docentes en las diferentes disciplinas. Atendiendo esta problemática Khemais (2005) manifiesta "Un aspecto muy importante en la didáctica de la comprensión lectora es la selección de los textos. En la selección el profesor debe tener en cuenta el nivel de su alumnado y que el texto pueda leerse por su estructura morfosintáctica, por el léxico que contiene, así como del conocimiento que se tenga del tema". (p. 98). Siguiendo esta reflexión la investigación realizada por Peña (2000), también recomienda que el profesor debe motivar al estudiante hacia la lectura comprensiva, para este fin ha de crear espacios dinámicos, flexibles, armoniosos y participativos, donde se aglutinen diversas actividades de lectura y el estudiante se familiarice con las estrategias de comprensión y aprenda a usar las claves relevantes para cada tipo de texto y extraer del mismo la información pertinente para su aprendizaje. Por su parte, Solé (1998) considera necesario la enseñanza de estrategias de comprensión para formar lectores independientes, con capacidades mentales que favorezcan la interpretación de textos complejos y extraer de él información relevante que fortalezca su estructura de conocimientos.

Efectivamente las estrategias son recursos de vital importancia, su implementación en la lectura potencializa la formación del estudiante, pues el ingreso a la memoria de nuevos conceptos y teorías y su enlace con la información anterior fortalece cognitivamente las capacidades intelectuales del educando. Este fortalecimiento es de mayor eficiencia cuando en la estructura de saberes del estudiante existen representaciones, ideas, imágenes, con las que pueda relacionar la nueva información. Además al adquirir otros conocimientos se

enriquecen los modelos cognitivos del estudiante y se establecen con facilidad asociaciones significativas con cualquier material de estudio. Para lograr una comprensión de la lectura efectiva es necesario que el profesorado conozca las estrategias que usan los estudiantes en sus procesos lectores. Santiago et al (2007) las ubican en dos categorías:

Las estrategias cognitivas están asociadas a los procesos mentales que supone la realización de una actividad cognitiva, estas son: centrar la atención, recoger información, ensayar, recordar, analizar, elaborar, generar, organizar, integrar, evaluar, monitorear. Por su parte, las estrategias metacognitivas están relacionadas con el control de estos procesos mentales, de forma que éstas tienen que ver con planificar, supervisar y evaluar la tarea (p. 32). A esta misma teoría se suma Tardif (citado en Santiago, 2007) quien expresa que en el ejercicio de la lectura las estrategias cognitivas permiten al lector relacionar diferentes informaciones, provenientes de niveles diversos. Es a través de estas estrategias que el estudiante incorpora a sus conocimientos anteriores la nueva información suministrada por el texto para su comprensión, ampliando así, su acervo cultural y desarrollo de capacidades lectoras. Desde la perspectiva de Solé (1992) en el acto de la lectura se ha de expresar las siguientes estrategias de comprensión: (1) las predicciones, hipótesis o anticipaciones: consiste en formular ideas sobre el contenido del texto; (2) interrogar al texto: realizar preguntas antes de la lectura; (3) verificación de las predicciones, hipótesis o anticipaciones: en este proceso de verificación se integran los conocimientos previos y se da la comprensión del texto; (4) clarificar las dudas: mediante la lectura es necesario comprobar la comprensión, preguntándose a uno mismo si se comprende el texto. Si existen dudas sobre lo leído es preciso regresar y releer hasta lograr la comprensión; (6) recapitular: al leer se va construyendo el significado del texto. La recapitulación permite tener una idea global del contenido y tomar de él las partes que sirvan al propósito de la lectura. (p. 1) Caldera y Bermúdez (2007) y Echeverría y Gastón (2000) también aportan en sus estudios las siguientes estrategias: (1) mapas mentales o esquemas; (2) resúmenes o parafraseo; (3) supresión de información de poca relevancia; (4) identificar los elementos textuales que facilitan y dificultan la comprensión del texto; (5) adquirir destrezas metacognitivas de regulación de la propia comprensión. Estos autores también manifiestan la importancia de orientar y dirigir la discusión de los contenidos entre los estudiantes, pues, este es un espacio oportuno, dinámico con libre expresión, para que los educandos aclaren sus dudas e incoherencias con sus propios aportes. En esta actividad interactiva es pertinente la participación del docente para aclarar y reforzar aquellos supuestos que lo ameriten, garantizando con

sus aportes mayor claridad para el alumnado. Según Solé (2007), "La lectura es un hecho procesual tanto a nivel comprensivo como a nivel productivo, por consiguiente, las estrategias generadas en este campo deben contribuir a que el aprendiz pueda comunicarse de manera efectiva" (p. 2). Evidentemente los autores coinciden en la necesidad de implementar estrategias que beneficien la comprensión lectora de los estudiantes. Los aportes anteriores revelan la oportunidad de fortalecer los procesos lectores del estudiante con diversas estrategias cognitivas y meta-cognitivas que incidan en la captación de información relevante que vigorice su formación profesional, su personalidad, su cosmovisión de los procesos y los fenómenos que lo rodean. La calidad formativa del egresado asegura su incursión activa en un mundo de permanentes cambios políticos, sociales, económicos y culturales, cambios producidos por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, por las relaciones sociales y las relaciones de producción, por el progresivo deterioro del medio ambiente. En este sentido la universidad como gestora y reproductora de conocimientos ha de estar pendiente de estos avances científicos y facilitar a los estudiantes las herramientas necesarias para su comprensión, por consiguiente es preciso repensar sobre el lugar que ocupa el tema de la comprensión lectora en el currículum universitario.



# Perspectiva de género

FTA FACULTAD DE TURISMO Y AMBIENTE UC UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA

Diariamente escuchamos y leemos que asesinan a mujeres por ser mujeres, que violan, abusan y maltratan a mujeres, lesbianas y trans por su condición de género, que las mujeres ganan menos dinero que los varones por los mismos trabajos, que prácticamente no gobiernan ni dirigen empresas ni figuran entre las personas más ricas del mundo. También escuchamos/leemos y vemos que las mujeres no pueden decidir sobre sus cuerpos y sus vidas libremente, que hace pocos años que pueden votar y acceder a la Universidad, que los trabajos de cuidado están generalmente destinados a las mujeres, que las personas trans se tienen que prostituir para sobrevivir, que su acceso al Sistema de Salud y al ámbito laboral está restringido, es decir, que sufren discriminaciones múltiples, que las lesbianas no pueden mostrar a sus parejas libremente... ¿por qué sucede esto? ¿ocurre porque las mujeres somos inferiores y con menores capacidades? No, esto ocurre porque existen *relaciones de poder* que establecen que varones, mujeres y disidencias sexuales (lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales, queer, intersex, es decir, personas LGTTTBQI) tengan diferentes accesos, posibilidades y recursos. Y estas relaciones de poder han sido construidas, es decir no son naturales, histórica, política y socialmente. Y por ello, pueden ser (de)construida o incluso destruidas.

Asimismo, también escuchamos hablar mucho del feminismo pero, ¿sabemos qué es? El Feminismo es un movimiento social y político que se inicia a finales del siglo XVIII -aunque sin adoptar todavía esta denominación- y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación, y explotación de que han sido y son objeto por parte del sistema patriarcal. El feminismo revela y critica la desigualdad entre los sexos y entre los géneros a la vez que reclama y promueve los derechos e intereses de las mujeres y personas LGTTTBQI. Es uno de los movimientos sociales a nivel mundial que a principios del Siglo XXI traduce las demandas de la agenda de Derechos Humanos como derechos de la diversidad de culturas, etnias, pueblos y también sexualidades. Saber esto es importante para poder derribar los mitos que existen en torno al Feminismo.

¿Existe un único feminismo? No, existen varios (radical, liberal, de la igualdad, de la diferencia, comunitario, latinoamericano). ¿El feminismo quiere acabar con los varones? No. El feminismo quiere acabar con las relaciones de dominación entre géneros. ¿El feminismo sólo es activismo? No, además de ser activismo político, también es una teoría que sostiene una epistemología, ontología y metodologías propias. ¿Por qué pensamos en incorporar la perspectiva de género desde el curso de ingreso a la Universidad? Porque para ser mejores profesionales debemos desarmar las relaciones de dominación, acabar con sexismos que no permiten que la sociedad avance y construir una mirada profesional que nos posibilite integrar a todas, todos y todes.

## El género y sus relaciones de poder

El género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo. Esta categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre mujeres y varones, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades y cuestionando el biologicismo imperante.

El Género es un "conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es 'propio' de los hombres (lo masculino) y lo que es 'propio' de las mujeres (lo femenino)" (Lamas 2002:84). El problema surge cuando esta diferencia de género es ordenada jerárquicamente en nuestra sociedad. Por ello, es tan importante poder mirar desde una perspectiva de género para visibilizar que aquello que aparece como "natural" es siempre una construcción social y como tal, producto de una relación de poder.

La concienciación sobre cuestiones de género consiste en comprender las limitaciones a las que mujeres y hombres están sometidos a causa de los prejuicios inherentes a la definición de su género. Las funciones y la condición de mujeres y hombres en la sociedad están definidas por las normas sociales, los valores y el comportamiento. La tolerancia de estas normas y valores discriminatorios a menudo allana el camino para que se produzcan actos de violencia contra las mujeres, para que se discrimine a las mujeres y personas LGTTTBQI y se limiten accesos, recursos y posibilidades.

La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los varones de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones.

El género es una categoría transdisciplinaria, que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. Las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico y pueden dar cuenta de la existencia de los conflictos sociales.

Para la feminista Joan Scott, "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder" (Scott, 1999).

¿Y por qué hablamos de relaciones de poder? Porque habitamos una sociedad que es patriarcal, androcéntrica, sexista y misógina. Entonces, en una sociedad en la que la categoría varón se considera superior a la categoría mujer, lo que se ponen en juego son relaciones de poder desiguales y se reproduce una espiral de desventajas en las mujeres y sexualidades disidentes.

Para poder poner en práctica la perspectiva de género, debemos desenredar algunos conceptos:

## **I. Sistema sexo- género**

La categoría SEXO es biologicista y se refiere a las características anatómicas y fisiológicas que identifican a una persona como mujer o como hombre, estas pueden ser clasificadas en los siguientes niveles: genético, cromosómico, hormonal, afectivo y genital. A partir de estas diferencias, se pueden distinguir fundamentalmente dos tipos: hembras y machos, aunque también existen situaciones en que la definición del sexo no se estableció dicotómicamente y generó una tercera determinación: hermafroditismo.

El GÉNERO, como adelantamos anteriormente, se refiere a las ideas y creencias compartidas culturalmente (y en el marco de un sistema patriarcal) sobre mujeres y varones. Son las características, habilidades y valoraciones típicamente consideradas femeninas y masculinas; es decir, cómo deben comportarse las personas según su género. Este sistema sexo-género establece relaciones desiguales de poder.

Por otra parte, la IDENTIDAD DE GÉNERO es personal, dinámica, cambiante incluso. La identidad de género se refiere al sentido personal que cada ser humano tiene sobre cuál es su género; es decir, sentirse masculino, femenino ambos o ninguno e identificarse a sí mismo como hombre, mujer, género diverso o alguna otra identidad de género. Esta identificación de género es independiente de los genitales o cromosomas del individuo y está directamente relacionada con las características corporales, sociales y subjetivas.

Los ROLES DE GÉNERO son un conjunto de funciones, tareas, responsabilidades y prerrogativas que se generan como expectativas y/o exigencias sociales y subjetivas para la infancia de acuerdo al sexo biológico. Crean imaginarios de posibilidades de acción, pero también limitaciones fatales pues establecen qué pueden o no hacer las personas de acuerdo a su género. En la infancia se aprende qué tipos de conductas y actitudes se valoran y cuáles no, cuáles pueden generar un castigo y cuáles son premiadas.

Los ESTEREOTIPOS DE GÉNERO son las creencias y atribuciones sobre cómo debe ser y cómo debe comportarse cada género. Con frecuencia son simplificaciones excesivas que reflejan prejuicios, clichés e ideas preconcebidas. Los estereotipos generan dicotomía por

tratar a los sexos como diametralmente opuestos. El estereotipo de género logra convertirse en un hecho social tan fuerte que llega a creerse que es algo natural.

La ORIENTACIÓN SEXUAL tampoco tiene que ver con el género ni con el sexo, sino que se refiere al patrón de atracción física, emocional y sexual que tiene una persona.

Cabe aclarar que si bien la sociedad patriarcal quiere mostrarnos que hay identidades de género más legítimas que otras, esto no es así. Una de las principales luchas del feminismo consiste en desarmar las relaciones genéricas de dominación y las opresiones que establece el sistema patriarcal para algunas personas sobre otras.

## **II- Patriarcado e intersecciones**

*"Pregunten en manos de quién está el dinero y sabrán en manos de quién está el poder"*  
*Marcela Lagarde*

Para comprender las relaciones de poder que se establecen de acuerdo al género de las personas, debemos comenzar por entender qué es el Patriarcado.

Según bell hooks (2004), el patriarcado es: "Un sistema político-social que insiste en que los machos son inherentemente dominantes, superiores a todos los seres y a todas las personas consideradas débiles (especialmente las hembras), y dotados del derecho a dominar y reinar sobre los débiles y a mantener esa dominación a través de distintas formas de terrorismo y violencia psicológicos" (hooks, 2004).

En términos generales el patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres y a las sexualidades diversas también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia. En este sentido, todas las instituciones de nuestra sociedad reproducen la lógica del patriarcado, es decir, la lógica de la dominación. La educación

como una de las instituciones más potente de nuestra comunidad es un lugar privilegiado para aportar a la transformación de una sociedad más justa, igualitaria y pacífica.

No obstante, en el marco de esta sociedad patriarcal debemos reconocer otras intersecciones que generan desigualdades no sólo de género (no es lo mismo nacer varón que nacer mujer; ni trabajar siendo varón que siendo mujer), sino también de clase, raza, etnia, edad, nacionalidad, orientación sexual, (dis)capacidad, y de territorio. La interseccionalidad propone que debemos pensar en cada elemento o rasgo de una persona como inextricablemente unido con todos los demás elementos para poder comprender de forma completa la identidad. Este marco puede usarse para comprender cómo ocurre la injusticia sistemática y la desigualdad social desde una base multidimensional. Así, no es lo mismo ser mujer blanca de clase media y urbana que mujer indígena, de clase baja y rural. Como tampoco es lo mismo ser blanca, de clase media y heterosexual que blanca, de clase media y lesbiana. Las opresiones disminuyen o se incrementan de acuerdo al caso.

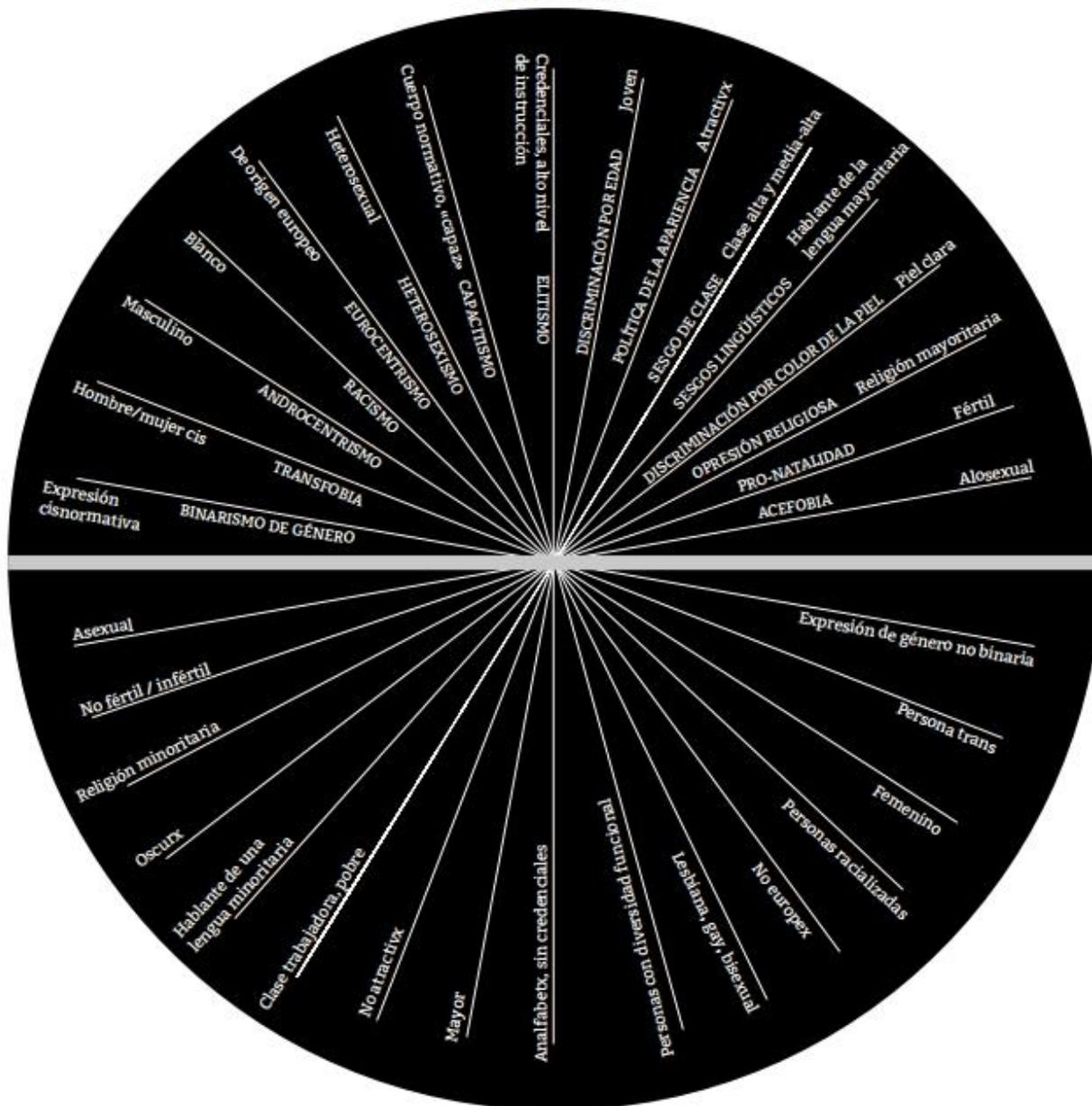
Así también, debemos tener en cuenta, además del Patriarcado como sistema, al colonialismo como sistema de opresión propio de América latina. La Modernidad existe a partir de que se produjo la colonización y los feminismos europeos, blancos han obviado a la colonización de Abya Yala (Latinoamérica) como un factor de opresión. "En la continua hegemónica representación universal de "la mujer" a partir de experiencias de mujeres blancas, de clase media, sin considerar otras experiencias atravesadas por la raza, la clase, la sexualidad y otras opresiones" sostiene Ochy Curiel (2015). María Galindo (2015) afirma que cuando hablamos de estructuras coloniales nos referimos a un pasado remoto que tiene una suerte de vigencia y prolongación en estructuras de dominación contemporáneas. Es por esto que las feministas latinoamericanas insisten en que para despatriarcalizar debemos descolonizar y descapitalizar, pues son tres sistemas (patriarcado, colonialismo, capitalismo) que actúan en conjunto oprimiendo a niñas, mujeres y sexualidades disidentes.

¿Cómo podemos definir a la sociedad en la que vivimos?

- Es una sociedad **PATRIARCAL**: porque pone en el centro a la figura del varón y la sobrevalora. Y subvalora a la figura de la mujer y las sexualidades disidentes.
- Es **MACHISTA**. Es decir que sostiene creencias y actitudes que predisponen a las personas a actuar como si la mujer tuviese menos valor que el hombre, justificando desvalorizaciones, maltratos y violencias.

- Es **ANDROCÉNTRICA**. Pone al varón en el centro de las cosas. La mirada masculina es la única posible y universal, por lo que se generaliza para toda la humanidad, sean hombres o mujeres. El androcentrismo conlleva la invisibilidad de las mujeres y de su mundo.
- Es **SEXISTA**: establece roles determinados según el sistema sexo-género y establece jerarquía entre los sexos (por ejemplo: las mujeres cocinando o cuidando y los varones haciendo política o siendo ingenieros).
- Es **ADULTOCÉNTRICA**: pone en el centro a lxs adultos y deja por fuera a lxs niñxs, generando una relación social asimétrica entre las personas adultas, que ostentan el poder y son el modelo de referencia para la visión del mundo.
- Es **RACISTA**: establece jerarquías entre razas.
- Es **CLASISTA**: divide a las personas de acuerdo a sus clases sociales y establece jerarquías entre las mismas y relaciones de dominación.
- Es **HETERONORMATIVA**: no sólo que observa al mundo de manera binaria (varón-mujer) sino que también establece a la heterosexualidad como norma obligatoria. Quien no respeta la norma, es violentadx y excluidx.
- Es **XENOFÓBICA**: rechaza a lxs extranjeroxs.
- Es **EPISTEMICIDA**: reconoce una única epistemología posible y anula las otras maneras de ver y estar en el mundo.
- Es **ECOCIDA**: destruye nuestros ecosistemas naturales.

**PRIVILEGIO**



**III. Género y desigualdades sociales**

El género, además de ser una característica de las personas, es un elemento que sirve para organizar a la sociedad. Existe una División Sexual del Trabajo que ha sido avalado por el Patriarcado y que sostiene que las mujeres deben encargarse del trabajo reproductivo y de cuidado, en el espacio doméstico-privado y que los varones deben encargarse del trabajo productivo (que implica un salario) en el espacio público.

Si bien las mujeres han ido ocupando el espacio público y han accedido a trabajos productivos, en todo el mundo se sigue sosteniendo el fenómeno de la feminización de la pobreza, es decir que las mujeres son más pobres que los varones por razones de género. Las Naciones Unidas revelaron que, en el mundo, el 70% de los pobres son mujeres y eso tiene que ver con las desigualdades de género.

Además, existen brechas salariales de género, lo cual significa que los varones ganan más que las mujeres aún cuando realizan los mismos trabajos. En Argentina, las mujeres ganan 27% menos que los varones según el INDEC.

Asimismo, existe otra pobreza que afecta a todas las mujeres de cualquier clase social: la pobreza de tiempo. Las mujeres son pobres de tiempo porque acumulan dobles y triples jornadas laborales (trabajo de cuidado + trabajo productivo + trabajo voluntarios) mientras que los varones siguen con una única jornada laboral (la del trabajo productivo).

En las Universidades sucede algo similar. Las mujeres se dedican a carreras y profesiones de cuidado (docentes, médicas, psicólogas, trabajadoras sociales, psicopedagogas, etcétera) y los varones se ocupan de las carreras más productivas y mejor remuneradas (ingeniería, informática, economía, etcétera). Esto tampoco es casual, sino que hemos ido siendo formados/as bajo estereotipos sexistas que han modelado y dirigido nuestros gustos, intenciones y elecciones.

Con respecto a la profesionalización también ocurre que las mujeres estudian más, tienen mejores promedios, duplican a los varones en estudios de posgrado, pero finalmente son los varones quienes acceden a puestos de poder en empresas, organismos gubernamentales, organizaciones, etcétera. Además, en el marco de una sociedad patriarcal y sexista, los logros de las mujeres se cuestionan así como sus capacidades; mientras no se juzgan los ascensos o puestos de poder masculinos.

#### **IV. Lenguaje no sexista**

Últimamente estamos presenciando un debate fundamental para el uso de la lengua. Se ha puesto sobre la mesa la necesidad de utilizar un lenguaje no sexista que nos permita incluir a todas las personas.

Un lenguaje no sexista es aquel que no oculta, no subordina, no infravalora, no jerarquiza, no excluye. Cuando pensamos que la O es lo universal, estamos pensando que los varones son el sujeto universal. La realidad es que bajo esa letra O sólo estamos nombrando a los varones como representantes y modelos de la humanidad y esto por razones histórico, políticas y sociales.

Lo que no se nombra, no existe. El lenguaje modela realidades, crea mundos. Todo lo que conocemos en el mundo, podemos nombrarlo. Lo que ignoramos, no se nombra. Es por eso que incluir a todas, todos y todes en el lenguaje nos permitirá ser parte de un mundo donde todas las personas estemos representadas.

La utilización de la letra E implica que también se incluyan a personas LGTTTBQI que no se sienten parte del colectivo varones ni del colectivo mujeres. Si estamos, debemos vernos. Si nos vemos, debemos nombrarnos.

## **V. Igualdad y Equidad de Género**

La igualdad de género significa que mujeres y varones somos iguales ante la ley.

En cambio, la equidad de género es un concepto más amplio que alude a la necesidad de acabar con las desigualdades de trato y de oportunidades entre mujeres y varones. Conscientes de la desigualdad existente entre mujeres y varones, implementar la equidad de género permite el acceso con justicia e igualdad de condiciones al uso, control, aprovechamiento y beneficio de los bienes, servicios, oportunidades y recompensas de la sociedad; la finalidad de la equidad de género es lograr la participación de las mujeres en la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar.

Las desigualdades de género van en contra de los derechos humanos e históricamente han afectado más a las mujeres. Y eso se ve reflejado en múltiples fenómenos que afectan a las mujeres y personas LGTTTBQI:

- Violencia de género.
- Discriminaciones por razones de sexo-género.
- Las mujeres ocupan puestos de decisión en menor cantidad que los hombres.
- Femicidios.
- Hostigamiento sexual.
- Trata de Personas.
- Crímenes de odio (transfobias, lesbofobias, homofobias).
- Feminización de la pobreza.
- Feminización de la responsabilidad.
- Dobles y triples jornadas laborales.

Es por ello que los feminismos van más allá de la búsqueda de igualdad y persiguen la equidad de género.

¿Qué buscamos al impulsar y fomentar la utilización de la perspectiva de género?

- Eliminar explicaciones por diferencia de sexo.
- Entender por qué las diferencias biológicas se han convertido en desigualdades sociales.
- Igualdad entre hombres y mujeres.
- Revisar papel de hombres y mujeres en diferentes aspectos, identificando mecanismos de subordinación de la mujer.
- Eliminar estereotipos de género.

Fuente: Feminismo para chic@s. Colección Aventurer@s. Editorial Sudestada.

**Videos y actividades para ver y desarmar sexismos, machismos y androcentrismos:**

<https://www.youtube.com/watch?v=jg6pK15IddA>

<https://www.youtube.com/watch?v=hfGsrMBsX1Q>

[https://www.youtube.com/watch?v=Y6SOp3\\_k\\_uq](https://www.youtube.com/watch?v=Y6SOp3_k_uq)

<https://www.youtube.com/watch?v=rWpmTIITIIw>

<https://www.educ.ar/recursos/118732/documentos-tematicos-genero-y-discriminacion>

<https://www.educaplay.com/en/learningresources/653957/html5/feminismo.htm>

<https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/poner-en-evidencia-aquello-que-falta/>

<https://youtu.be/JNuDuR43FdQ>

## Bibliografía:

- Curiel, Ochy (2015) La descolonización desde una propuesta feminista crítica . En: Feminista Siempre. Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala. ACSUR. Disponible en <https://suds.cat/wp-content/uploads/2016/01/Descolonizacion-y-despatriarcalizacion.pdf>
- hooks, bell (2004) Entender el patriarcado. Publicado en *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*, Simon and Schuster. Disponible en: <http://www.rimaweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/hooks-Entender-el-patriarcado.pdf>
- Galindo, María (2015) La revolución feminista se llama Despatriarcalización. En: Feminista Siempre. Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala. ACSUR. Disponible en <https://suds.cat/wp-content/uploads/2016/01/Descolonizacion-y-despatriarcalizacion.pdf>
- Lagarde, Marcela (1996) "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, pp. 13-38.
- Lamas, Marta (2002) "Equidad de género en la UNAM" en *Democratización con equidad en la UNAM*. México: UNIFEM.
- Scott, Joan (1999). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Navarro, M. y Stimpson, C. (comp.): *Sexualidad, género y roles sexuales*, FCE, pp.37-75.
- Juliano, D. "Cultura y sexualidad" EN *Cuerpos políticos y agencia. Reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad*. España: Universidad de Granada, 2011. Pp. 20-42.
- Facio, A. y Fries, L.: "Feminismo, género y patriarcado". *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho en Buenos Aires*. Año 3, No 6, 2005. Pp. 259-294.
- Huberman, H. y Trufó, L.: *Masculinidades plurales. Reflexionar en clave de género*. Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo. Pp. 1-36.
- Maffía, Diana (Junio 2010) *Violencia y lenguaje: de la palabra del amo a la toma de la palabra* pág. 67-72 en "Discriminación y Género, las formas de la violencia". Encuentro Internacional – Ministerio Público de la Defensa – CABA.



UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA

A group of four people, including a man in the foreground and three others further down a dirt path, are walking through a wooded area with many bare trees and some green foliage. The man in the foreground is wearing a grey jacket and is looking towards the path ahead. The other three people are wearing outdoor gear, including hats and backpacks. The path is narrow and appears to be a natural trail.

# Material de Estudio

# MÓDULO I

**Conceptos, Enfoques y Elementos  
Básicos de Educación Ambiental y  
Conservación de la Biodiversidad**



## 1

## 1. ECOLOGÍA, AMBIENTE Y ENFOQUE DE SISTEMAS PARA ESTUDIAR EL AMBIENTE

## 1.1. CONCEPTOS BÁSICOS

La **ecología**, junto a la botánica, la zoología, la astronomía y otras ciencias similares, conforma el grupo de las denominadas Ciencias Naturales. Su objeto central de estudio son las relaciones en general, entre un organismo viviente (protista, planta o animal, incluidos los seres humanos) con el medio, natural o entorno en el cual vive y desarrolla su actividad. Trata de explicar los diferentes mecanismos de adaptación morfológica, fisiológica y etológica del organismo objeto de estudio, a las condiciones y posibilidades de supervivencia que le ofrece su entorno o medio.

El **ecosistema** a su vez se puede definir como “unidad estructural de organización y funcionamiento de la vida”. Consiste en la comunidad biótica (vegetales, animales -incluidos los seres humanos- y protistas) que habita una determinada área geográfica y todas las condiciones abióticas (suelo, clima, humedad, temperatura, etc.) que la caracterizan. El ecosistema es el nivel más alto de integración de la biosfera.

La **biosfera** (o biósfera) por su parte, es una de las cuatro envolturas que, entrelazadas, componen el Planeta Tierra e incluye todas las formas de vida que se encuentran en él. Las otras envolturas son la litosfera, la hidrosfera y la atmósfera, y se refieren a la parte sólida, líquida y gaseosa, respectivamente.

El ambiente como concepto ha evolucionado y continúa en proceso de construcción, tanto desde el punto de vista de su comprensión como de su contenido.

La expresión “medio ambiente”, hoy tan generalizada, resulta redundante, pues ambos términos, con ligeros matices diferenciales, **medio** y **ambiente**, son sinónimos y así se emplean a menudo en el discurso, tanto técnico como cotidiano. Por otro lado, el término ambiente es, frecuentemente, utilizado con dos connotaciones muy diferentes: una estática y limitante, que se refiere “al entorno”, material, tangible, mensurable y que en ocasiones resulta excluyente con respecto al individuo humano; y otra, dinámica, más amplia y comprensiva, evidenciable por sus manifestaciones y efectos sobre la calidad de la vida, que involucra al ser humano y lo hace parte indisoluble en las interacciones sociedad-naturaleza.



A menudo se presentan confusiones terminológicas con la expresión ambiente, que es necesario aclarar. Una de ellas es, por ejemplo, la de equiparar “ambiente” con “ecología”. La ecología, como se señaló antes, es una ciencia (o si se prefiere, una disciplina científica) que cuenta con sus propias reglas, contenido conceptual, objeto específico de estudio e instrumentos de trabajo, al igual que las demás ciencias, como la física, la matemática, la geología, o las ciencias sociales.

El ambiente no es una disciplina científica, sino un objeto de estudio, a cuyo conocimiento han contribuido y siguen contribuyendo, en mayor o menor grado, las diferentes disciplinas del saber humano, entre ellas la ecología.

## 1.2. CONCEPCIÓN SISTÉMICA DEL AMBIENTE

**Sistema** es cualquier conjunto de elementos interactuantes, que al influirse mutuamente producen elementos cualitativamente nuevos que no estaban presentes antes de que se realizara la interacción. Por estas características, el enfoque de trabajo sistémico es aquél que pone en primer término el estudio de las interacciones, antes que el análisis de los elementos constitutivos del sistema.

Para el análisis de la Naturaleza, de las interacciones entre la sociedad y los elementos naturales, es fundamental realizar un abordaje sistémico que permita ahondar en el conocimiento de las interrelaciones y que apoye las posibilidades de comprensión de los procesos dinámicos resultantes.



Una posible **definición sistémica de ambiente** es, entonces, la siguiente: El ambiente es un conjunto dinámico de relaciones entre elementos sociales y naturales, que interactúan de manera permanente y producen cambios en las condiciones previas existentes en un lugar y en un momento determinados. Las interacciones entre los seres humanos y la naturaleza dan lugar a ciertos hechos ambientales, que pueden ser positivos o negativos (constituirse en problemas ambientales) en función de los resultados y de los procesos en curso.

Esta concepción del ambiente asume, por un lado, la característica dinámica de las interrelaciones entre elementos naturales y elementos sociales, y, por otro, desde un punto de vista holístico e integrador, que el ser humano y sus diferentes niveles de organización social, con sus necesidades y potencialidades creativas (y destructivas), es parte indisoluble de esa red de interacciones, en cuanto ser biológico y en tanto ente social y creador de cultura. Igualmente, se establecen distinciones de tiempo y lugar, las cuales apoyan la comprensión temporal y espacial del ambiente y sus modificaciones.

Por lo tanto, en una situación ambiental cualquiera, considerada como un sistema, puede identificarse la presencia de tres elementos principales, cada uno de los cuales es, en sí mismo, un sistema de interacciones muy complejo, pero con una dinámica resultante del mutuo impacto entre los elementos constitutivos del sistema. Esos elementos son:

- ⇒ Un conjunto de seres naturales, constituido por todas las formas de organismos vivientes, la flora y la fauna, incluida la especie humana, y las diferentes formas de manifestación de la materia no viviente, como el aire, el agua, el suelo, las rocas, los minerales, la energía, el clima, etc.
- ⇒ Un conjunto de fenómenos sociales, producto de la actividad humana, como son todas las expresiones culturales (tales como las ciencias naturales o sociales, la arquitectura, las artes, las tradiciones y saberes, etc.), de los diferentes grupos humanos que pueblan la Tierra.
- ⇒ Una población humana, o conjunto de personas, hombres y mujeres, de varios rangos de edad, diversos orígenes étnicos y condiciones socioeconómicas, que comparten determinados rasgos culturales y una organización social, tienen costumbres e intereses específicos, presentan una variada gama de necesidades por satisfacer, y habitan un determinado espacio territorial en un momento dado.

Es importante recordar aquí que la especie humana es, a la vez, componente natural, puesto que está formada por seres biológicos, de existencia finita, sujetos a las leyes naturales; y es social, en tanto es creadora de cultura en su más amplia acepción. Por esta razón, el ser humano no puede sustraerse al concepto holístico y dinámico de ambiente y, en consecuencia, es parte consustancial de él.

## 2. CONSERVACIÓN Y BIODIVERSIDAD

La **conservación**, en su acepción contemporánea,<sup>1</sup> es la administración del uso humano de la biosfera, de manera que se produzca el mayor y sostenido beneficio para las generaciones actuales, pero que mantenga su potencialidad para satisfacer las necesidades y aspiraciones de las generaciones futuras. En consecuencia, se considera que la conservación es positiva y comprende el uso sostenible, la preservación, el mantenimiento, la restauración y el mejoramiento del entorno natural.

La **biodiversidad**, o diversidad biológica, por su parte, es definida en el Convenio de Diversidad Biológica,<sup>2</sup> como la variabilidad de los organismos vivos de cualquier fuente, incluidos entre otras cosas, los ecosistemas terrestres y marinos y otros sistemas acuáticos, y los complejos ecológicos de los que forman parte; comprende la diversidad dentro de cada especie, la diversidad entre las especies y la diversidad de los ecosistemas. De allí surge el concepto de megadiversidad, con el cual se califica a aquellos países en cuyos territorios se encuentra más del 70% de la biodiversidad global, incluyendo vida terrestre, marina y de aguas dulces.

La **diversidad genética** se refiere a la variación de genes y genotipos entre las especies y dentro de ellas. Se considera que es la suma de la información genética que contienen los genes de las plantas, los animales y los microorganismos que habitan la Tierra. La diversidad dentro de una especie permite que ésta pueda adaptarse a los cambios ambientales, del clima, de los métodos agrícolas que son empleados, o ante las plagas y enfermedades que pueden afectarla.

La **diversidad de las especies** se refiere a la variedad de especies (o conjunto de individuos con características básicas semejantes y que pueden reproducirse entre ellos), que se encuentran dentro de una misma región.

La **diversidad de ecosistemas** incluye las comunidades interdependientes de especies y su entorno físico. No existen definiciones precisas sobre los límites que puede tener un ecosistema o un hábitat, se consideran por ejemplo sistemas naturales grandes como los manglares, los humedales o los bosques tropicales, y también se incluyen los ecosistemas agrícolas que tienen conjuntos de plantas y animales que les son propios, aun dependiendo de la actividad humana.



La **conservación de la biodiversidad** es la gestión realizada por los seres humanos a fin de proteger, estudiar, recuperar y utilizar la **diversidad biológica y cultural** presente en determinados ámbitos.

El concepto de **diversidad cultural** se está considerando hoy como un componente integral de la biodiversidad. Los nexos entre la diversidad de las culturas y la diversidad biológica se remontan a los orígenes de la especie humana, y continúan a lo largo de la historia en un proceso permanente en el cual se vienen desarrollando conocimientos, tecnologías, ceremonias y prácticas, vinculados

<sup>1</sup> Ver Estrategia Mundial para la Biodiversidad, WRI/UICN/PNUMA, 1992.

<sup>2</sup> Ver: <http://www.biodiv.org>



todos a las variadas formas de relación de los seres humanos con la Naturaleza, y a sus expresiones espirituales, productivas, de sobrevivencia y comunicación.

En el reporte "Nuestro Futuro Común" elaborado en 1987 por la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo, se plantea que "La pérdida de biodiversidad no solo significa la pérdida de información genética, de especies y ecosistemas, sino también desgarrar la propia estructura de la diversidad cultural humana que ha co-evolucionado con ella y depende de su existencia. En la medida en que las comunidades, las lenguas y prácticas de las poblaciones indígenas y locales desaparecen se pierde también por siempre un vasto bagaje de conocimientos acumulados, en algunos casos, durante miles de años".

Por otra parte, la **biotecnología** es un conjunto de técnicas para crear o modificar productos, "mejorar" plantas o animales, o también para desarrollar microorganismos especiales. La relación que existe hoy entre la biotecnología y la biodiversidad tiene que ver fundamentalmente con el desarrollo de métodos nuevos para acopiar o almacenar genes (cultivo de semillas y de tejidos), o para mejorar técnicas de almacenamiento, identificar genes útiles o bien detectar y eliminar enfermedades en bancos de genes. Uno de los ejemplos clásicos es el cultivo de tejidos vegetales o células individuales, para contar con varios esquejes de una única planta. En los llamados bancos genéticos se emplea el cultivo de tejidos para preservar la información genética de las plantas.

La **bioseguridad** es un tema de la mayor importancia que se relaciona con las anteriores actividades. Se trata de evaluar los riesgos ecológicos relacionados con plantas producidas a través de manipulación genética en lugares donde existe biodiversidad. Se ha producido hasta el momento un gran número de plantas con variedades transgénicas, con modificaciones genéticas, que resultan resistentes a los herbicidas pero que pueden producir problemas a la salud humana y transformar las características nutricionales o de reproducción de las mismas.

Por esta razón, se suscribió en el año 2000 un documento internacional sobre Bioseguridad, el Protocolo de Cartagena sobre Bioseguridad, que pretende "contribuir a garantizar un nivel adecuado de protección en la esfera de la transferencia, manipulación y utilización segura de los organismos vivos modificados resultantes de la biotecnología moderna que puedan tener efectos adversos para la conservación y la utilización sostenible de la diversidad biológica, teniendo también en cuenta los riesgos para la salud humana, y centrándose concretamente en los movimientos transfronterizos".<sup>3</sup>

### 3. PROCESO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Desde 1972, año de la suscripción de la Declaración sobre el Medio Humano, en la reunión de Estocolmo, se han tenido expresiones concretas y compromisos relativos al desarrollo sostenible en el mundo, aunque es anterior a esta fecha la preocupación por el manejo insostenible de nuestro Planeta. Pero esta declaración, con sus posteriores repercusiones, es la que marcó un hito fundamental en el avance hacia la comprensión de la urgente necesidad de un cambio en los procesos de desarrollo.

En la citada Declaración se afirmaba que "el hombre tiene el derecho fundamental a la libertad, la igualdad y al disfrute de condiciones de vida adecuadas, en un medio de calidad tal que se le

<sup>3</sup> Ver: <http://www.biodiv.org/doc/legal/cartagena-protocol-es.doc>

permita llevar una vida digna y gozar de bienestar, y tiene la solemne obligación de proteger el medio para las generaciones presentes y futuras".<sup>4</sup>

Surgieron entonces instancias claves como el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y se propuso en 1975, que la UNESCO se encargara de poner en marcha el Programa Interdisciplinario de Educación Ambiental (PIEA), como aportes fundamentales al logro de un cambio en la visión del desarrollo y en la educación que podría propiciarlo.

En 1975 se realizó la Reunión de Belgrado sobre Educación Ambiental, y se promovió un esfuerzo internacional del PNUMA y UNESCO para comprender mejor y llevar a la práctica esa nueva educación delineada posteriormente con más detalle y con extraordinaria visión en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, celebrada en Tbilisi en octubre de 1977. Entre Belgrado y Tbilisi se llevaron a cabo reuniones regionales preparatorias, como las de África (Brazzaville, 1976), América Latina y el Caribe (Bogotá, 1976) y Europa (Helsinki, 1977), donde se efectuaron trascendentes debates y se amplió la visión del nuevo tipo de educación para el futuro. Algunos de estos interesantes aportes se expresan en afirmaciones como las siguientes:

*"La Educación Ambiental debería fomentar el establecimiento de un sistema de valores que esté en armonía con el medio cultural tradicional... Tanto las agresiones como los conflictos y las guerras producen efectos desastrosos sobre el hombre y el ambiente. Por ello, la educación debe promover la paz y la justicia entre las Naciones" (Brazzaville, 1976).<sup>5</sup> "La Educación Ambiental debe apuntar a reforzar el sentido axiológico, contribuir al bienestar colectivo, preocuparse por la supervivencia de la humanidad" (Helsinki, 1977).<sup>6</sup>*



Esta visión global, relacionada con los valores, con la paz y la justicia, con el bienestar colectivo, abrió una dimensión conceptual fortalecida luego en la Reunión de Tbilisi, en cuya Declaración final se subraya:

*"La Educación Ambiental es en realidad la educación tal cual debe entenderse y practicarse en nuestro tiempo. La Educación Ambiental, además de orientarse hacia la comunidad, debe interesar al individuo en un proceso activo que tienda a resolver los problemas que surjan en el contexto de realidades específicas, fomentando la iniciativa, la responsabilidad y el sentido prospectivo de un mañana mejor" (Tbilisi, 1977).<sup>7</sup>*

América Latina fue sin duda una de las regiones del mundo que acogió el compromiso de la Educación Ambiental con entusiasmo. Se efectuaron cambios en los planes de estudios por parte de los ministerios de educación, se realizaron y evaluaron proyectos piloto y se propusieron diversas acciones para insertar la dimensión ambiental en el currículo educativo.

En 1987 se publicó el informe *Nuestro Futuro Común*, elaborado por la Comisión Brundtland, creada tres años antes, donde participaron expertos de diversas regiones del mundo, algunos de ellos procedentes de América Latina. Este informe presentó la definición de desarrollo sostenible que hoy es ampliamente utilizada, y que sirvió de referencia para los documentos de la Cumbre de Río de 1992:

<sup>4</sup> Para este tema y otros afines, ver documentos en <http://www.rolac.unep.mx/>

<sup>5</sup> Citado por Daniel Vidart en *FILOSOFÍA AMBIENTAL*, Ed. Bogotá, 1987.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

*"Desarrollo Sostenible es aquel desarrollo que permite satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias".*

Numerosos jefes de Estado y de Gobierno acogieron la Declaración de Río, suscribieron los Convenios sobre Diversidad Biológica y Cambio Climático, y respaldaron el Programa de Acción denominado Agenda 21.

La Agenda 21 dedica su capítulo 36 al tema de la Educación, la conciencia pública y la capacitación, planteando la reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible (en el marco de las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien, de 1990), y proponiendo una serie de objetivos y actividades para lograrlos.

El Convenio de Diversidad Biológica, por su parte, dedica su Artículo 13 a la educación y la conciencia pública, planteando la promoción y fomento de la comprensión sobre la importancia de la conservación y uso sostenible de la diversidad biológica.

De manera paralela a la reunión formal convocada por Naciones Unidas en Río de Janeiro, se realizó el Foro Global Ciudadano, con participación de miles de personas e instituciones independientes del mundo, donde se propuso un Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sostenibles y de Responsabilidad Global,<sup>8</sup> constituido por una serie de principios axiológicos, políticos y metodológicos para generar valores, actitudes y comportamientos en consonancia con la construcción de una sociedad sostenible, justa y ecológicamente equilibrada. Después de Río, el contexto internacional se enriqueció con una serie de nuevas reuniones y compromisos sobre aspectos importantes ligados con el desarrollo: La Conferencia de El Cairo sobre Población, celebrada en 1994; la Conferencia sobre Desarrollo Social, realizada en Copenhague en 1995; la Conferencia sobre la Mujer, celebrada en Beijing en ese mismo año; la Conferencia sobre Asentamientos Humanos de Estambul, en 1996, etc.

Diez años después de Río, en el año 2002, se realizó la reunión mundial sobre Desarrollo Sostenible, convocada igualmente por las Naciones Unidas. El documento final de esta reunión o Plan de Acción solo tiene breves referencias a la educación en general y no dedica una parte especial al tema de la educación ambiental.<sup>9</sup> Entre los años 1995 a 2003 se han realizado cuatro Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental (México, Guadalajara, Caracas y La Habana) con importantes aportes y conclusiones sobre el tema. En el 2003 se realizó en Portugal el primer Congreso Mundial de Educación Ambiental. Otro evento de trascendencia fue la realización en el año 2002 del Simposio Regional sobre Principios Éticos y Desarrollo Sustentable, que dio lugar al libro "Ética, Vida y Sustentabilidad" -E. Leff, coord. 2002, PNUMA, México- y a la suscripción del Manifiesto por la Vida: Por una Ética para la Sustentabilidad.

**Para mayor información, visite los siguientes vínculos:**

**Primer Congreso Mundial sobre Educación Ambiental**

<http://www.1weec.net/entrada.html>

**IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental**

<http://www.medioambiente.cu/convencion/otros.htm>

**Introducción al Manifiesto por la Vida: por una Ética para la Sustentabilidad**

<http://www.rolac.unep.mx/educamb/esp/manintro.htm>

<sup>8</sup> Ver Anexo 1.

<sup>9</sup> Ver documento en <http://www.rolac.unep.mx>

## 4

## 4. DEFINICIÓN, SUBDIVISIONES, OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

### 4.1. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Una posible definición es la siguiente: “La Educación Ambiental es un proceso formativo mediante el cual se busca que el individuo y la colectividad conozcan y comprendan las formas de interacción entre la sociedad y la Naturaleza, sus causas y consecuencias, a fin de que actúen de manera integrada y racional con su medio”.<sup>10</sup>

En esta definición es importante observar que el proceso educativo no sólo busca incrementar los conocimientos de la población objetivo, sino también que se comprendan las interacciones fundamentales entre los seres humanos y la Naturaleza, todo ello con un fin concreto: la acción.

Es decir, la Educación Ambiental se plantea **como una actividad integral y sistémica**, con dos énfasis centrales: el análisis, conocimiento y comprensión de las interacciones, y la acción social participativa hacia el mejoramiento ambiental.

### 4.2. SUBDIVISIONES DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La Educación Ambiental se ha dividido tradicionalmente en Educación Ambiental formal, Educación Ambiental no formal y Educación Ambiental informal.

La **Educación Ambiental formal** es aquella que se realiza en el marco de procesos formales educativos, es decir, aquellos que conducen a certificaciones o grados, desde el preescolar, pasando por la primaria y secundaria, hasta la educación universitaria y de postgrado. Las formas de expresión de esta educación van desde la incorporación de la dimensión ambiental de manera transversal en el currículo, hasta la inserción de nuevas asignaturas relacionadas, o el establecimiento de proyectos educativos escolares.



La **Educación Ambiental no formal** es la que se dirige a todos los sectores de la comunidad, a fin de proporcionar mayores conocimientos y comprensión sobre las realidades ambientales globales y locales, de modo que se logren promover procesos de mejoramiento que incorporen a los diversos grupos de la sociedad, hombres y mujeres, grupos étnicos, comunidades organizadas, sectores productivos, funcionarios de gobierno, entre otros. Se expresa generalmente en la realización de talleres, seminarios, cursos y otras actividades formativas, insertas en programas de desarrollo social comunitario, o en planes educativos de organismos públicos o privados, a nivel nacional, regional o local.



La **Educación Ambiental informal** es la que se orienta de manera amplia y abierta a la comunidad, al público en general, proponiendo pautas de comportamiento individual y colectivo sobre las alternativas para una gestión ambiental apropiada, o planteando opiniones críticas sobre la situación ambiental existente, a través de diversos medios y mecanismos de comunicación.

<sup>10</sup> “Manual de Referencia sobre Conceptos Ambientales” Quiroz, César; Tréllez Solís, Eloísa. SECAB, Fundación Konrad Adenauer, Bogotá, 1992.

Un ejemplo de ello son los programas radiales o televisivos, las campañas educativas, los artículos o separatas de prensa escrita, el empleo de hojas volantes, la presentación de obras teatrales, el montaje de espectáculos musicales, etc.

#### 4.3. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La Carta de Belgrado sobre Educación Ambiental, producida y adoptada al término de la Conferencia de Belgrado, convocada por la UNESCO en octubre de 1975, incluye los siguientes objetivos de la Educación Ambiental:

- a) Formar y despertar **conciencia ambiental**;
- b) Generar **conocimientos** en las personas y grupos sociales para ganar una comprensión básica del ambiente en su totalidad;
- c) Desarrollar **actitudes** en las personas y grupos sociales, basadas en la adquisición de valores sociales y del interés por el ambiente;
- d) Descubrir y cultivar las **aptitudes** de las personas para resolver problemas ambientales, por sí mismas y/o actuando colectivamente;
- e) Estimular la **participación**, ayudando a las personas y a los grupos sociales a profundizar su sentido de responsabilidad y a expresarlo actuando decididamente; y
- f) Desarrollar la **capacidad de evaluación** en las personas y grupos sociales, para el seguimiento de las medidas y los programas de Educación Ambiental.

Esta declaración de objetivos, pese a que en su momento fue un paso importante en el proceso de organizar, sistematizar y dar una orientación al trabajo ambiental desde la óptica educativa, debe ser enriquecida y actualizada, incorporando, entre otros elementos una concepción holística e integradora del ambiente, así como la previsión futurista de sostenibilidad del desarrollo y su impacto en la calidad de vida de la gente.

Tomando como base conceptual la definición de Educación Ambiental, se podría adicionar, entre otros, los siguientes objetivos:

- g) Capacitar a la población, individual y colectivamente, para asumir de manera participativa la gestión ambiental del espacio geográfico que ocupa;
- h) Contribuir a la construcción de una visión integral y holística del ambiente, aportando instrumentos intelectuales y medios que permitan acceder y construir saberes ambientales; e
- i) Promover y estimular acciones orientadas a alcanzar niveles sostenibles de desarrollo a escala humana, proporcionando bases conceptuales e instrumentales para mejorar y mantener óptimas condiciones de calidad de vida para todos.

La Educación Ambiental actual se concibe en estrecha relación con la concepción dinámica de ambiente, y tiene nexos más fuertes con la gestión ambiental que con la simple descripción de los problemas ambientales. Este hecho marca una de sus características centrales: el nexo con el desarrollo sostenible y con la participación.

#### 4.4. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Sobre esta premisa, las características de la Educación Ambiental, que fueron propuestas en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental celebrada en Tbilisi, Georgia, en 1977 y ratificadas a lo largo del tiempo, se pueden presentar de manera general de la siguiente manera:

- a) **Globalidad e integralidad.** Es decir, se considera el ambiente en su totalidad con un enfoque holístico e integrador, examinando los aspectos naturales y los aspectos sociales, en interacción.
- b) **Continuidad y permanencia.** Debe constituirse en un proceso permanente que se produce, y acompaña al ser humano y a los grupos sociales, en todas las etapas de la vida.
- c) **Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.** Su campo conceptual y de acción abarca y trasciende los límites artificiales de las diferentes disciplinas del saber humano.
- d) **Cubrimiento espacial.** Su influencia abarca los niveles local, regional, nacional e internacional. Debe situarse tanto en situaciones específicas como en sus contextos próximos y lejanos.
- e) **Temporalidad y sostenibilidad.** Modela la gestión de la situación actual y la visión del futuro; esto es, se concentra en las situaciones ambientales de hoy y en las que pueden presentarse, dentro de una perspectiva histórica, hacia la construcción de futuros alternativos deseables y posibles para la vida en todas sus formas de manifestación.
- f) **Participación y compromiso.** Compromete y estimula la participación, desde sectores diferentes de la población, en el logro de una gestión ambiental racional, a través de la cooperación local, regional, nacional e internacional.
- g) **Fundamento para el desarrollo.** En este sentido, utiliza métodos diversos para facilitar el conocimiento y la comprensión de las situaciones ambientales, profundizando en aquellos métodos que hagan viables los procesos participativos; influye y orienta los planes de desarrollo, las estrategias y los métodos de acción para lograr el desarrollo sostenible a escala humana.
- h) **Vinculación con la realidad.** Su acción se dirige a lograr una vinculación estrecha y activa con la realidad local, nacional, regional y global.
- i) **Universalidad.** Por su concepción y orientación, se dirige a todos los sectores de la población, a todos los grupos de edad, étnicos y de género, y a todos los niveles educativos y sociales para involucrarlos activamente, hacia una gestión ambiental participativa.

## 5

### 5. RECOMENDACIONES Y TEMAS ESPECIALES

#### 5.1. RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

La Educación Ambiental debe estimular al ser humano a **aprender del mundo y no sobre el mundo**, aprender cómo funciona, cómo son sus relaciones. Es decir, incorporarse consciente y activamente en el proceso, para conocer la dinámica de la naturaleza y de la sociedad, a fin de saber actuar de manera acorde con sus necesidades, y no simplemente memorizar información sobre aspectos puntuales del ambiente.

El proceso educativo debe darse en el marco de un **enfoque sistémico del estudio de las diversas realidades**. Ya que nada se encuentra en forma estática y aislada ni en la naturaleza ni en la sociedad, todo elemento que se tome como objeto de estudio, observación o análisis,



estará inmerso en una red de interrelaciones, por lo cual es necesario verlo y estudiarlo como parte de un sistema, considerando prioritariamente las relaciones presentes en un momento y lugar determinados.

En la Educación Ambiental se requiere **combinar aspectos retrospectivos y prospectivos**, de la historia personal y colectiva, en las relaciones sociedad-naturaleza, construyendo y analizando los contextos.

Retrospectivos en el sentido de recordar, de reconstruir el pasado: cómo se actuó entonces y qué procesos o fenómenos positivos o negativos ocurrieron; cuáles fueron los resultados; qué marchó bien, o qué acciones no fueron exitosas.

Prospectivos, en el sentido de orientarse a la construcción del futuro, de la visión deseable que esperamos alcanzar.

Se debe **enfaticar y estimular el autoaprendizaje** puesto que el conocimiento como producto intelectual personal no es transferible. Cada persona debe construir sus propios saberes y entrenarse en formas autónomas de estudio y de investigación.

Se precisa **mostrar la relación entre teoría-práctica y viceversa**. Se trata de una acción complementaria a la anterior y constituye el punto de partida para alcanzar una mejor comprensión de los fenómenos y hechos ambientales; por lo tanto, cuanto más frecuente sea su uso, más útil y productivo será su efecto.

Se requiere **cultivar y estimular la flexibilidad exploratoria**. Esto es sumamente importante, pues el aprendizaje, al ser un proceso continuo, permite la constante renovación, actualización y perfeccionamiento del conocimiento.

Con estas premisas, se propone combinar **cuatro elementos de acción formativa**:

- a) información teórica,
- b) talleres dinámicos y participativos de trabajo en grupo,
- c) salidas a terreno o de campo, y
- d) actividades concretas de recuperación ambiental.

Estos cuatro elementos deben estar ligados entre sí por un hilo conductor que articule los temas y permita que los resultados de una de las acciones apoyen y fortalezcan los resultados de las restantes.



## 5.2. TEMAS ESPECIALES

A los ejes conductores del pensamiento en los procesos contemporáneos de Educación Ambiental se han venido incorporando de manera gradual varios **temas centrales** que precisan atención especial. Varios de ellos se han convertido en aspectos fundamentales, para avanzar hacia una educación verdaderamente integral e integradora.

### Temas de Especial Atención para la Educación Ambiental de Hoy

***La construcción de un pensamiento crítico sobre las relaciones actuales entre la sociedad y la naturaleza, sobre la sociedad de consumo, la globalización, las situaciones locales y regionales, unida a pautas de acción innovadoras***

***El valor de la diversidad biológica y cultural, su conservación y su potencial de desarrollo***

***La interculturalidad, la integración y los nuevos enfoques sociales***

***El intercambio y la revalorización de saberes***

***La interdisciplinariedad y los saberes ambientales***

***La dimensión de género en la gestión ambiental***

***El protagonismo creativo de las comunidades indígenas, locales, urbanas y rurales, en la gestión ambiental participativa***

***La construcción de nuevos procesos solidarios en la sociedad***

***La equidad étnica, de género e intergeneracional***

***La ética ambiental y la construcción de nuevos valores ambientales***

***La paz, el equilibrio de la sociedad y las alternativas de sobrevivencia de la humanidad y el Planeta***

## 6

### 6. FORMAS DE ABORDAJE PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Existen diversas maneras para aproximarse a la inserción de la educación ambiental en procesos formativos; una de ellas es considerar el ambiente como eje transversal, trabajar con métodos de infusión o de enseñanza aplicada, definir y organizar equipamientos, ambientalizar la escuela, orientarse a la interpretación ambiental y emplear sus centros o procedimientos, etc.

A continuación se hará referencia a algunas de estas opciones.

#### 6.1. EL AMBIENTE COMO EJE TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN

Para realizar este enfoque de trabajo, es necesario considerar varios elementos: la comprensión integral y dinámica del ambiente, el empleo de procedimientos para conocer y comprender las situaciones ambientales, y el uso de metodologías de participación. Cada uno de ellos incluye temas que deben ser desarrollados en las realidades específicas de los establecimientos educacionales.

**COMPRESION DE LA DINÁMICA DEL AMBIENTE**  
*Visión sistémica de la interacción sociedad-naturaleza*  
*Cambios ambientales en el tiempo y en el espacio*  
*Complejidad de las situaciones ambientales*  
*Flujos de energía*  
*Ser humano: modifica las condiciones ambientales*

**PROCEDIMIENTOS PARA ACTUAR EN EL AMBIENTE: CONOCERLO Y DEFENDERLO**  
*Trabajo interdisciplinario para conocer y comprender*  
*Búsqueda de información*  
*Procesamiento de la información y comunicación*  
*Previsión de acciones que degradan o deterioran el ambiente*  
*Participación para solucionar problemas ambientales*

**METODOLOGÍAS PARA LA PARTICIPACIÓN**  
*Técnicas de resolución de problemas ambientales*  
*Valoración de la biosfera: aspectos éticos y culturales*  
*Actuación ambiental en la vida cotidiana*

## 6.2. MÉTODOS DE INCORPORACIÓN

Entre los diversos métodos que pueden emplearse para incorporar la temática ambiental en los procesos educativos, destacan dos de ellos: el de inserción o infusión, y el método de aplicación de enseñanza aplicada:



⇒ **Método de inserción o infusión:** Al desarrollar el contenido de un área determinada, se presenta un nuevo enfoque del tema para apreciar aspectos nuevos, interdisciplinarios, que enfatizan en las relaciones sociedad-naturaleza.

⇒ **Método de aplicación o de enseñanza aplicada:** Se busca analizar un problema, sus causas y consecuencias, y buscar soluciones a partir de situaciones reales o hechos ocurridos. Tiene enfoque interdisciplinario y propone realizar trabajo planificado y en equipo.

## 6.3. TRABAJO CON EQUIPAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Se consideran equipamientos para la educación ambiental los conjuntos de recursos organizados, de carácter físico, conceptual o metodológico que apoyan los procesos formativos ambientales, tales como:

⇒ **Espacios físicos:** Aulas, talleres, laboratorios, museos, centros para realizar actividades pedagógicas, y otros.

- ⇒ **Escenarios pedagógicos organizados:** Itinerarios, paisajes y espacios locales, entre otros.
- ⇒ **Proyectos pedagógicos:** Realización de proyectos a partir de marcos teóricos, principios pedagógicos, con definición de objetivos y estrategias, métodos y técnicas, así como uso de recursos materiales, criterios y formas de evaluación.
- ⇒ **Recursos materiales:** Publicaciones, material audiovisual, gráfico, interactivo, etc.

#### 6.4. IDEAS PARA AMBIENTALIZAR LOS CENTROS EDUCATIVOS

- ⇒ Realizar una gestión ambientalmente racional de los recursos que se usan en la escuela
- ⇒ Hacer más habitable el lugar
- ⇒ Sensibilizar a la comunidad educativa
- ⇒ Promover la participación
- ⇒ Modificar actitudes y comportamientos de alumnos y alumnas, profesores y profesoras, personal directivo, administrativo y de apoyo
- ⇒ Usar la escuela como recurso educativo sobre el que se actúa e interviene
- ⇒ Desarrollar un proyecto global que integre todas las áreas del conocimiento

#### 6.5. LA INTERPRETACIÓN AMBIENTAL

La interpretación ambiental es una actividad educativa ambiental que examina y revela de manera atractiva las características de un área y sus relaciones biofísicas y culturales, a través de experiencias directas que generen en las personas disfrute, sensibilidad, conocimiento y compromiso con los valores interpretados.

Es un instrumento que facilita la gestión de sitios con potenciales atractivos para ser visitados (espacios naturales protegidos, lugares arqueológicos, etc.) con el fin de conseguir apoyo del público en tareas de conservación.

Busca comunicar los valores del patrimonio natural y cultural, prevenir los efectos negativos, aportar a los procesos de conservación que se estén desarrollando en el área.



Los/las intérpretes o dinamizadores ambientales son personas (de diversas edades y variada condición social y educativa) que se especializan en realizar una "lectura" entretenida y crítica de las realidades que se observan en un área natural y social. Estos intérpretes deben realizar reflexiones interesantes sobre la dinámica ecosistémica, social y cultural de un lugar o territorio, y expresarlas a través de mecanismos de comunicación, para que los visitantes comprendan de manera global estos procesos. Además, deben actuar como agentes de transformación de los aspectos que estén afectando de manera negativa a los ecosistemas y a las poblaciones que habitan el lugar. Apoyan la potenciación del desarrollo de las calidades ecosistémicas y culturales del lugar, generalmente pertenecientes a la comunidad local. Su labor es acompañar y apoyar el manejo de visitas o grupos, manejando técnicas de interpretación y dinámicas grupales.

## 6.6. CENTROS DE INTERPRETACIÓN, AULAS DE NATURALEZA Y SENDEROS INTERPRETATIVOS

Se trata de espacios o rutas que facilitan el conocimiento de la naturaleza y de las relaciones sociedad-naturaleza en una localidad o región determinadas.



Sus principales temas de trabajo son:

- ⇒ **La naturaleza:** los ecosistemas, las especies, los hábitats.
- ⇒ **La situación ambiental:** los recursos naturales, sus usos, los problemas ambientales y las potencialidades.
- ⇒ **La interpretación:** a través del contacto con la realidad y de análisis críticos de las situaciones observadas.

La creación de estos centros o senderos, o el uso de los ya existentes, es un importante apoyo para los procesos de Educación Ambiental, que complementa de manera importante las posibilidades formativas.

## Anexo 1

### TRATADO SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTABLES Y RESPONSABILIDAD GLOBAL

*Foro Global de la Sociedad Civil, Río de Janeiro, junio 1992*

*Nosotros, los abajo firmantes, personas de todas partes del mundo, comprometidos con la protección de la vida en la Tierra, reconocemos el papel central de la educación en la formación de valores y en la acción social. Nos comprometemos con el proceso educativo transformador para crear sociedades sustentables y equitativas. Con ello intentamos traer nuevas esperanzas y vida para nuestro pequeño, problemático pero todavía bello planeta.*

#### **Introducción**

*Consideramos que la educación ambiental para una sociedad sustentable equitativa es un proceso de aprendizaje permanente, basado en el respeto por todas las formas de vida. Una educación de este tipo afirma valores y acciones que contribuyen con la transformación humana y social y con la preservación ecológica. Ella estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, que conserven entre sí una relación de interdependencia y diversidad.*

*Esto requiere responsabilidad individual y colectiva a nivel local, nacional e internacional. Consideramos que la preparación para los cambios necesarios depende de la comprensión colectiva de la naturaleza sistémica de las crisis que amenazan el futuro del planeta. Las causas primarias de problemas, como el aumento de la pobreza, la degradación humana y ambiental y la violencia, pueden ser identificadas en el modelo de civilización dominante, que parte de la superproducción y el consumo excesivo y falta de condiciones para poder producir de la gran mayoría.*

*Consideramos que la destrucción de los valores básicos, la alienación y la no participación de casi la totalidad de los individuos en la construcción de su futuro son inherentes a la crisis. Es fundamental que las comunidades planifiquen e instrumenten sus propias alternativas a las políticas vigentes. Entre esas alternativas está la necesidad de abolir los programas de desarrollo, ajustes y reformas económicas que mantienen el actual modelo de crecimiento, con efectos devastadores sobre el medio ambiente y la diversidad de especies, entre ellas la humana. Consideramos que la educación ambiental debe generar, con urgencia, cambios en la calidad de vida y mayor conciencia en la conducta personal, así como armonía entre los seres humanos y, de estos, con otras formas de vida.*

#### *Principios de Educación para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*

- 1. La educación es un derecho de todos; somos todos educandos y educadores.*
- 2. La educación ambiental debe tener como base el pensamiento crítico e innovador, en cualquier tiempo y lugar, en sus expresiones formal, no formal e informal, promoviendo la transformación y la construcción de la sociedad.*
- 3. La educación ambiental es individual y colectiva. Tiene el propósito de formar ciudadanos con conciencia local y planetaria, que respeten la autodeterminación de los pueblos y la soberanía de las naciones.*

4. *La educación ambiental no es neutra, sino ideológica. Es un acto político, basado en valores para la transformación social.*
5. *La educación ambiental debe tener una perspectiva holística, enfocando la relación entre el ser humano, la Naturaleza y el universo de forma interdisciplinaria.*
6. *La educación ambiental debe estimular la solidaridad, la igualdad y el respeto a los derechos humanos, valiéndose de estrategias democráticas e interacción entre las culturas.*
7. *La educación ambiental debe tratar las cuestiones mundiales críticas, sus causas e interrelaciones en una perspectiva sistémica, en su contexto social e histórico. Aspectos primordiales relacionados con su desarrollo y su medio ambiente, tales como, población, paz, derechos humanos, democracia, salud, hambre, deterioro de la flora y fauna, deben ser abordados de esta manera.*
8. *La educación ambiental debe facilitar la cooperación mutua y equitativa en los procesos de decisión en todos los niveles y etapas.*
9. *La educación ambiental debe recuperar, reconocer, respetar, reflejar y utilizar la historia indígena y culturas locales, así como promover la diversidad cultural, lingüística y ecológica. Esto implica una revisión histórica de los pueblos nativos para modificar los enfoques etnocéntricos, además de estimular la educación bilingüe.*
10. *La educación ambiental debe estimular y potencializar el poder de las diversas poblaciones, promover oportunidades para los cambios democráticos de base que estimulen a los sectores populares de la sociedad. Esto implica que las comunidades deben retomar la conducción de sus propios destinos.*
11. *La educación ambiental valoriza las diferentes formas de conocimientos. Este es diversificado, acumulado y producido socialmente, y no deberá ser patentado ni monopolizado.*
12. *La educación ambiental debe ser planificada para capacitar a las personas para resolver conflictos de manera justa y humana.*
13. *La educación ambiental debe promover la cooperación y el diálogo entre individuos e instituciones, con la finalidad de crear nuevos modos de vida, fundados en la comprensión de las necesidades básicas de todos, sin distinciones étnicas, físicas, de género, edad, religión, clase, mentales, etc.*
14. *La educación ambiental requiere la democratización de los medios de comunicación masivos y su compromiso con los intereses de todos los sectores de la sociedad. La comunicación es un derecho inalienable y los medios de comunicación deben transformarse en un canal privilegiado de educación, no solamente divulgando informaciones con bases igualitarias, sino también promoviendo el intercambio de experiencias, métodos y valores.*
15. *La educación ambiental debe integrar conocimientos, aptitudes, valores, actitudes y acciones. Debe convertir cada oportunidad en experiencias educativas para sociedades sustentables.*
16. *La educación ambiental debe ayudar a desarrollar una conciencia ética sobre todas las formas de vida con las cuales compartimos este planeta; respetar sus ciclos vitales e imponer límites a la explotación de esas formas de vida por los seres humanos.*

**Este tratado está dirigido a:**

- ⇒ *Organizaciones de Movimientos Sociales ecologistas, de mujeres, jóvenes, grupos étnicos, artistas, agricultores, sindicales, asociaciones barriales y otros.*
- ⇒ *ONGs comprometidas con los movimientos sociales de carácter popular.*
- ⇒ *Profesionales de la educación, interesados en implantar e instrumentar programas que tengan como objetivo la cuestión ambiental tanto en las redes formales de enseñanza, como en otros espacios educativos.*
- ⇒ *Responsables por los medios de comunicación, capaces de aceptar el desafío de un trabajo transparente y democrático, iniciando una nueva política de comunicación masiva.*
- ⇒ *Científicos e instituciones científicas con posturas éticas y sensibles al trabajo conjunto con las organizaciones de los movimientos sociales.*
- ⇒ *Grupos religiosos interesados en actuar junto a las organizaciones de movimientos sociales.*
- ⇒ *Gobiernos locales y nacionales capaces de actuar en armonía y en conjunto con las propuestas de este Tratado.*
- ⇒ *Empresarias(os) comprometidas(os) en actuar dentro de una lógica de recuperación y conservación del medio ambiente y mejorar la calidad de vida humana.*
- ⇒ *Comunidades alternativas que experimentan nuevos estilos de vida de acuerdo con los principios de este Tratado.*

## ***Introducción.***

### ***La cuestión ambiental en la agenda pública***

***Gabriela Merlinsky***

Desde comienzos del presente milenio, en los diferentes territorios y geografías de la Argentina se han multiplicado las manifestaciones cotidianas de conflictos ambientales. La resistencia a la minería a cielo abierto, las movilizaciones y debates en torno a la sanción de la ley de protección de bosques nativos o –más recientemente– la ley de glaciares, la oposición a nuevas instalaciones de rellenos sanitarios en la metrópolis de Buenos Aires, las demandas de los vecinos afectados por la contaminación con agroquímicos (los “pueblos fumigados”) son la cara más visible de otras tantas manifestaciones que expresan una creciente conflictividad en relación al acceso, la disponibilidad, la apropiación, la distribución y la gestión de los recursos naturales. Estas expresiones, que han ganado la calle y se manifiestan en el espacio público, abren debates en torno a los supuestos beneficios del desarrollo en términos de impacto ambiental en el mediano y largo plazo y de afectación al territorio; debates que plantean con preocupación que, en algunos casos, se trata de daños irreversibles. Por lo tanto, estamos frente a procesos de cambio social que vale la pena analizar en profundidad.

Aunque el campo de la política ambiental en la Argentina es todavía un ámbito en construcción, no podría decirse que la multiplicación de los conflictos ambientales siga una dinámica al margen de las instituciones. En el texto de la sentencia de la Corte Suprema de Justicia, por caso, se exige la recomposición ambiental de la cuenca Matanza-Riachuelo en términos de derecho humano esencial que debe ser garantizado por el Estado. En otro contexto institucional, en debates del Consejo Interuniversitario Nacional se ha abordado el tema de la legitimidad del traspaso de fondos de la minera La Alumbraera para financiar actividades de investigación, en lo que se podría reconocer una discusión de mayor aliento sobre el rol de la universidad pública en estos procesos de mercantilización de la naturaleza. Las controversias en torno a las publicaciones del doctor Ángel Carrasco, un reconocido investigador del CONICET que ha desarrollado estudios científicos sobre el efecto del glifosato en los anfibios, han

abierto un debate en el que queda implicado el rol que juega la investigación científica en las políticas de conocimiento y su relación con las grandes corporaciones que dominan la cadena productiva de los agronegocios.

Estos ejemplos ponen de manifiesto que en la Argentina, la cuestión ambiental ha ganado centralidad pública, un proceso que no está al margen de la vida institucional, aun cuando ciertos actores que tienen intereses en la sobreexplotación de los recursos naturales busquen invisibilizar esos debates.

En las últimas décadas, el campo de la política ambiental ha sido un ámbito subsidiario en el conjunto de las políticas públicas. Haciendo un repaso histórico puede observarse que en los años del auge desarrollista, cierto nivel de contaminación era entendido como el costo que había que pagar para entrar en la senda del progreso (si volvemos al caso del Riachuelo, el color oscuro de sus aguas siempre ha representado para los argentinos un paisaje de bienestar industrial). En la época de la última dictadura militar de fines de los años 70 y comienzos de los 80, los problemas ambientales se extendieron a través de un modelo centrífugo que expulsó los costos ambientales hacia la periferia. Por otra parte, durante el proceso de apertura económica, desregulación y privatizaciones de los 90, el criterio de competitividad implicó dejar afuera toda consideración de preservar la base de recursos naturales. En esta nueva etapa, que algunos investigadores han definido como posneoliberal, existen nuevos desafíos para pensar la política ambiental. Hay un reposicionamiento de algunos países denominados emergentes –entre los que está Brasil como un actor central, pero donde también debemos consignar a la Argentina–, que en la nueva reconfiguración del poder internacional, apuestan a jugar un rol de economías fuertes, en plena reactivación, por contraste a las crisis recurrentes en las potencias mundiales. Ese posicionamiento deja en suspenso el debate sobre el desarrollo sustentable y retoma una senda economicista en los análisis sobre el desarrollo. Como ha señalado Martínez Alier (1998), el PBI y sus componentes son magnitudes que pueden servir como instrumentos en ciertas políticas macroeconómicas pero resultan indicadores muy pobres para identificar avances en materia de bienestar humano y para evitar la degradación de la naturaleza.

En los últimos años, diferentes autores han aportado a un rico debate sobre el neoextractivismo, es decir, un patrón de acumulación basado en

la sobreexplotación de recursos naturales, en gran parte no renovables, que funciona en base a la expansión de las fronteras del capital hacia territorios antes considerados improductivos (Gudynas, 2010; Svampa, 2009; Esteva, 2000; Svampa y Antonelli, 2009; Castro Herrera, 1996). Como lo ha expresado el geógrafo Milton Santos, la expansión de las fronteras extractivas genera una contradicción entre diferentes órdenes.

“En el nivel global, las acciones, incluso las ‘desterritorializadas’, constituyen (la) norma de uso (o actuación) de los sistemas localizados de objetos (ubicados en cada lugar), mientras que en el nivel local, el territorio (en el que están la población y sus actividades), en sí mismo, constituye una norma para el ejercicio de las acciones. A partir de esos dos órdenes, se constituyen, paralelamente, una razón global (con el imperativo de la desregulación) y una razón local (los requerimientos de cada ciudad y región) que en cada lugar (del mundo) se superponen y, en un proceso dialéctico, unas veces se asocian y otras se enfrentan.” (Santos, 1996:267)

## **La cartografía de los conflictos y la centralidad de la cuestión ambiental como asunto político**

Solemos identificar el dominio de lo ambiental con el campo de lo natural, cuando en rigor atañe precisamente a la relación sociedad-naturaleza. Es importante entender que no existe un conjunto de fenómenos que pueda definirse *a priori* como “problemas ambientales”. Los desafíos ambientales de cada sociedad se establecen a partir de la manera en que los actores sociales se vinculan con su entorno para construir su hábitat, generar su proceso productivo y reproductivo. La dificultad para entender que los asuntos ambientales son socialmente construidos tiene que ver con la forma moderna en que se han compartimentado los problemas como concernientes a la esfera de “lo humano” o de “lo no humano”, separando lo social y lo natural, y una vez confinado el tema a un solo ámbito, desmembrándolo aún más al ubicar cada asunto en una disciplina específica (Latour, 1997).

Las sociedades reaccionan a lo que llamamos problemas ambientales a través de un conjunto de mediaciones simbólicas que vienen junto con el proceso de selección y definición de las instituciones. Para que se active la

percepción del riesgo deben mediar complejos mecanismos de atribución social que hacen que un evento sea considerado como peligroso. La cognición de peligros tiene más que ver con las ideas sociales de moral y de justicia, que con ideas probabilísticas de costos y beneficios en la aceptación de los riesgos (Douglas y Wildavsky, 1982; Luhmann, 2006). Para Mary Douglas (1973), no son los marcos de referencia de los ambientalistas los que explican las causas de su comportamiento; para entender las demandas ambientales hay que abordar el modo en que estas creencias se articulan con el entramado institucional en el que se ponen en juego las relaciones de poder en una sociedad determinada.

Si hemos dicho que no han sido las reformas propias del campo institucional de la política pública las que han desencadenado este proceso progresivo de protagonismo político de las demandas ambientales, entonces, ¿cuáles son los principales acontecimientos que permiten explicar este giro hacia la emergencia de la cuestión ambiental como asunto público?

La respuesta puede organizarse tomando en cuenta la productividad de un entramado de conflictos que han tenido un gran impacto en la opinión pública en la última década. Quisiera enfocar la mirada hacia tres casos que pueden ser vistos como paradigmáticos.

La primera referencia nos lleva al conflicto en torno al proyecto minero de extracción de oro de la empresa Meridian Gold en la ciudad de Esquel. Se trató de un caso emblemático que puso en agenda pública las implicancias que tiene para muchas comunidades locales el desarrollo de la industria minera en el país. Esquel es una ciudad cordillerana de la Patagonia argentina, localizada en la provincia de Chubut, donde la comunidad resistió la instalación de una empresa minera por la vía de la movilización, la consulta pública y la acción judicial. Entre los años 2002 y 2003, la Asamblea de Vecinos Autoconvocados por el no a la mina de Esquel logró el cierre de un proyecto de extracción de oro y la sanción de una ley que prohíbe el uso de cianuro y la actividad minera a cielo abierto. La norma plantea además medidas para el ordenamiento territorial de la actividad minera en la provincia, y los criterios precautorios se han expandido a otras provincias con potencial minero.

La experiencia de Esquel constituye un antecedente importante para la construcción de un “marco de acción colectiva” que se inscribe en la categoría de “vecinos autoconvocados” a través de una forma de organización que

enfatisa la autonomía política del movimiento (Renaud, 2013; Weinstock, 2008). Las asambleas sostienen un modelo deliberativo para la toma de decisiones, horizontalidad en los criterios de participación (la única pertenencia que se reconoce es la del vecino/ciudadano), una forma de monitoreo permanente de las acciones y una estrategia para evitar la cooptación por otras organizaciones y partidos políticos (Svampa, 2008:15).

Un punto interesante del movimiento de Esquel ha sido el recurso de la demanda judicial como la vía de reclamo institucional. La presentación de un amparo ambiental donde los demandados fueron el municipio de Esquel, la provincia de Chubut y la empresa minera El Desquite-Meridian Gold, tuvo resultado favorable, mediante la aplicación directa del principio precautorio ambiental (sentencia del fuero civil que después fue confirmada en todas las instancias de apelación). Posteriormente y para impedir el avance de las obras, la asamblea presionó al municipio de Esquel para la realización de un plebiscito no vinculante. En marzo de 2003, casi el 82% de la población de Esquel se manifestó por el rechazo al proyecto minero.

Desde esa fecha hasta el presente, el movimiento de Esquel ha sido un antecedente de otras movilizaciones en contra de la minería a cielo abierto, jugando un rol clave en la formación de redes nacionales y como antecedente de la constitución de la Unión de Asambleas Ciudadanas en Argentina.

El segundo hito en esta historia reciente es el conflicto por las plantas de celulosa en el río Uruguay. El "caso papeleras", como ha sido denominado por los propios demandantes, se gestó a partir de 2003 por iniciativa de activistas uruguayos que se oponían a la construcción de lo que por entonces era una planta de producción de pasta de celulosa por parte de la transnacional española ENCE, en la localidad uruguaya de Fray Bentos, sobre el río Uruguay, limítrofe con la Argentina. Luego se sumarían los planes de otra planta por parte de la transnacional finlandesa Botnia. Desalentados por la falta de respuesta por parte de las autoridades de su país, los ambientalistas uruguayos alertaron a las organizaciones de Argentina, en particular a aquellas de la cercana ciudad de Gualeguaychú, en la provincia de Entre Ríos. Este movimiento, trasnacional en sus orígenes, desarrolló una serie de acciones de movilización y sobre todo pedidos de información al organismo binacional de gestión de las aguas: la Comisión Administradora del río Uruguay (CARU). Ante la falta de

respuesta, el movimiento se nucleó en una asamblea ciudadana que ganaría luego notoriedad pública por el formato de sus acciones (cortes de ruta e interrupción en la circulación por el puente que une ambos márgenes del río) y por el carácter deliberativo que fue siguiendo el proceso de monitoreo y seguimiento de las formas y tiempos de protesta.

Gualeguaychú, centro de un área dedicada principalmente a la actividad agrícola y al turismo, que se reinventó tras los críticos años noventa alrededor de los festejos del Carnaval, se convirtió en el epicentro de la controversia. Prácticamente todos los sectores sociales se movilizaron en contra de los dos emprendimientos industriales. La Asamblea Ciudadana Ambiental de Gualeguaychú –que se inspiró en el modelo de Esquel– fue un actor clave en la movilización y jugó un rol central en la formación de una red de actores nacionales e internacionales que tuvieron actuación en la protesta (Keck y Sikkink, 1998).

El caso cobró visibilidad pública en marzo de 2005, a partir de una marcha multitudinaria –entre 35.000 y 40.000 personas– en el puente internacional General San Martín, que establece la conexión por tierra entre Argentina y Uruguay (Merlinsky, 2008; Merlinsky 2008 b).

Los activistas lograron el apoyo del gobierno provincial y, de ese modo, las manifestaciones masivas fueron ganando una enorme repercusión en la opinión pública nacional. En mayo de 2006, el entonces presidente de la Nación, Néstor Kirchner, organizó un acto en la localidad de Gualeguaychú con asistencia de varios gobernadores. En esa ocasión, el presidente señaló que el medio ambiente era una cuestión de Estado. Por otra parte, aludiendo a la responsabilidad del gobierno uruguayo en el conflicto, indicó que “las negociaciones hasta el momento habían sido infructuosas” y anunció que el Estado argentino presentaría una demanda contra el Estado uruguayo ante la Corte Internacional de Justicia. La demanda ante la CIJ dio lugar a la internacionalización del conflicto, que pasó a tener enorme repercusión en los medios de prensa a nivel nacional y global.

Al instalar la cuestión ambiental como “cuestión de Estado”, el presidente Kirchner reconocía el carácter político de un proceso de alcance nacional que los acontecimientos de Gualeguaychú contribuyeron a poner en evidencia: *la cuestión ambiental había dejado de ser un tema intrascendente en el espacio*

*público*. En estrecha relación con la valorización creciente de los espacios territoriales, la defensa de los recursos naturales, y expresada en términos del derecho de las comunidades a defender sus modos de vida, la cuestión se había ido incorporando progresivamente, durante la última década, en el repertorio simbólico y en los lenguajes de valoración de la acción colectiva. Y aunque en términos de política pública continuara siendo de baja prioridad, estos acontecimientos delinearón un campo propicio para su inscripción como problema público y para la formación de otras arenas ambientales.

La Asamblea Ciudadana Ambiental de Gualeguaychú se transformó en la cara visible de un movimiento socioambiental de carácter territorial y, a partir de su impacto en la opinión pública, se fue transformando en una “fuente de autoridad reconocida”, es decir, un agente social cuyas actividades resultan responsables de determinar lo que debe ser considerado como asunto de preocupación pública en relación con el medio ambiente. Las autoridades de gobierno y las autoridades científicas son las fuentes más importantes de autoridad, pero, en ciertas ocasiones el movimiento ambientalista puede tener mayor reconocimiento cuando gana influencia política y social en determinada coyuntura. Se ha demostrado que estos agentes juegan un papel relevante en el proceso de valoración, filtración y construcción social que recorta una situación de la realidad y la transforma en problema ambiental (Lezama, 2004).

El diferendo por las plantas de celulosa en el río Uruguay generó además una importante repercusión en términos de la discusión sobre los impactos territoriales, sociales y ambientales de la deslocalización de actividades productivas globales. La intransigencia del movimiento de Gualeguaychú ante cualquier instancia de negociación permite entender lo que está en juego en un conflicto de implantación. En estas situaciones, las posiciones se vuelven no negociables, porque se plantea la incompatibilidad de los proyectos con el modo de vida local. Si para los actores que promueven la instalación de las plantas de celulosa se trata de iniciativas positivas para la región, en términos de sus impactos económicos y sociales, cuyas consecuencias negativas pueden ser controlables, para los actores resistentes, estos proyectos son negativos para la región y no administrables y, en cierto modo, la única solución es darlos de baja. De esto resulta que cualquier actor que argumente a favor del monitoreo ambiental de las plantas, es decir, que sostenga que el caso es administrable,

será considerado por los resistentes como un ayudante de los promotores, aunque se solidarice con los resistentes (Vara, 2007: 15).

Este punto es central y expresa el alineamiento de marcos producido por el movimiento de oposición. La consigna “no a las papeleras” ha sido al mismo tiempo el marco que permite enlazar diferentes intereses de los afectados por la instalación de las plantas y una máxima única no negociable. De este modo, el conflicto plantea un antagonismo social “irreductible”, que expresa al mismo tiempo un componente de resistencia radical a las implantaciones del capital global (que por cierto, de ningún modo es una resistencia anticapitalista), y un componente de “inviabilidad” para la solución institucional del conflicto. Lejos de ser una característica local o nacional, es algo que puede observarse en los conflictos de implantación que se dan, de manera profusa, en diferentes regiones de América Latina y del mundo.

El conflicto quedó desactivado –aunque no cerrado– a partir del fallo del Tribunal de la Haya que si bien dictaminó que Uruguay no respetó la obligación de consultar previamente respecto de la instalación de actividades que tienen impactos sobre el río Uruguay, al mismo tiempo estableció que no había daños visibles al ambiente que habilitaran el principio precautorio de paralizar la operación de la planta de celulosa. La reducción del fenómeno a un problema binacional no permitió analizar aristas más profundas de este conflicto de implantación.<sup>2</sup>

Entre 2005 y 2006, mientras el “caso papeleras” ganaba espacio en los medios de comunicación, la Defensoría del Pueblo de la Nación presentó

---

2. El conflicto por las plantas de celulosa en el río Uruguay habilita una reflexión sobre la expansión territorial de las empresas multinacionales procesadoras de los recursos de la naturaleza en territorios de frontera que son asimismo cuencas transnacionales. Este debate no fue el que cobró mayor resonancia en el espacio público. La consideración de la escala global y transnacional del problema fue siendo progresivamente reducida a una disputa mal definida en términos de un conflicto binacional. La polarización de las posiciones, resumida del lado uruguayo como “Botnia no contamina” y del lado argentino como “Botnia es incompatible con el río Uruguay”, no permitió avanzar en una mirada más abarcadora sobre la situación regional del proceso de expansión territorial de la producción de celulosa (que implica sustitución de cultivos, simplificación biológica, concentración de la tierra en manos de capitales extranjeros e impactos ambientales sobre el ciclo hidrológico y las nacientes de las altas cuencas) y, lo que es más serio en términos de modelos de desarrollo, su industrialización a través de megaplantas cuya producción está destinada al mercado global. Estas formas de enclave representan desafíos mayores para las políticas ambientales en el Cono Sur.

dos informes que denunciaban el grave estado de situación del Riachuelo: aguas contaminadas a niveles inadmisibles, efluentes industriales sin control, basurales a cielo abierto, población sin agua potable ni saneamiento cloacal. El tema fue instalándose en la opinión pública a la luz de la progresiva politización del conflicto del río Uruguay.

En 2004, un grupo de ciudadanos y ciudadanas que viven o trabajan en las proximidades del polo petroquímico Dock Sud, en la desembocadura misma del Riachuelo y a escasos dos kilómetros del centro de la ciudad de Buenos Aires, reclamaron ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación por daño ambiental colectivo. Los vecinos, en su mayoría contaminados por plombemia,<sup>3</sup> reclamaron en términos de la legislación ambiental más reciente en Argentina –la Ley General del Ambiente, del año 2002–, que plantea la obligación por parte del Estado y de los actores privados que contaminan de reparar lo dañado en nombre del derecho colectivo al ambiente sano. Dicha ley establece la obligación de recomponer los ecosistemas dañados a su situación original, y en las situaciones donde esto no sea posible, exige la reparación del medio ambiente y de los afectados. Dicha reparación debe ser colectiva, es decir, no se trata de pagar indemnizaciones individuales sino de generar mecanismos capaces de impedir que el daño ambiental –considerado como un daño a la comunidad en su conjunto– continúe produciéndose.

Cuando la Corte Suprema declaró su competencia originaria en 2006, ya había un ámbito propicio en la opinión pública que generaba condiciones para que el caso constituyera un “caso estructural” en el escenario político de la Argentina, más precisamente en el ámbito metropolitano y, esta vez sí, colocando en el centro de la escena la política ambiental del Estado argentino.

Las causas estructurales forman parte de un nuevo tipo de activismo judicial de las Cortes Supremas en América Latina. Se trata de causas judiciales en las que la justicia interviene cuando las demandas exceden el caso individual y están en juego derechos colectivos. Por lo general, se ponen en evidencia

---

3. La plombemia define altos niveles de concentración de plomo en la sangre. El plomo es uno de los contaminantes ambientales cuya liberación en el medio ambiente produce efectos adversos en la salud de los individuos. Los niños en crecimiento absorben el plomo, que altera especialmente el sistema nervioso, reduciendo la capacidad intelectual y de aprendizaje, la memoria y generando trastornos de comportamiento.

conflictos de larga duración, donde la violación de derechos obedece a un déficit histórico de las políticas públicas.<sup>4</sup> El propósito del Tribunal es introducir argumentos novedosos y buscar generar cambios de largo plazo. Como no puede resolver el problema mediante órdenes simples, debe promover condiciones de deliberación y convocar a diferentes actores estatales para generar una acción coordinada. Un aspecto saliente de este proceso es que el Tribunal, en ese intento por garantizar condiciones institucionales para la resolución del conflicto, termina por favorecer la divulgación del caso en diferentes arenas políticas (tengamos en cuenta que se trata de órdenes que el Poder Judicial impone al Poder Ejecutivo) transformándolo de ese modo en un “caso público”. De algún modo, y eso es extremadamente interesante para el foco de análisis de este libro, el conflicto no se detiene, sino que emerge resignificado en la arena judicial.

Cuando la Corte Suprema de Justicia de la Nación declaró su competencia originaria en la causa, la primera medida fue exigir a los tres gobiernos con jurisdicción en la cuenca (el Gobierno Nacional, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) la elaboración de un plan integrado, con metas progresivas para el saneamiento de la cuenca. Eso obligó al Estado nacional a jerarquizar la cartera ambiental y, de ese modo, crear un nuevo dispositivo institucional para la gestión de la cuenca: la Autoridad de Cuenca Matanza-Riachuelo (ACUMAR).

En la actualidad, el debate por el saneamiento del Riachuelo se libra en la arena judicial. La corte ya ha decretado una primera sentencia en 2008 estableciendo medidas muy puntuales para el saneamiento, con plazos de ejecución y multas aplicables a los funcionarios públicos en ocasión de incumplimiento. El caso continúa abierto, y se ha vuelto una vidriera que permite ver las acciones y omisiones de la política ambiental metropolitana.

---

4. Según Rodríguez Garavito y Rodríguez Franco, los casos estructurales se caracterizan por “afectar un número amplio de personas que alegan la violación de sus derechos –directamente o a través de organizaciones que litigan la causa–; por involucrar varias entidades estatales en las que caen las demandas por ser responsables de fallas sistemáticas en sus políticas públicas; por implicar órdenes de compleja ejecución: el juez de la causa, mediante estas órdenes, instruye a varias entidades públicas para que emprendan acciones coordinadas que protejan a toda la población afectada, no sólo a los demandantes del caso concreto” (Rodríguez Garavito y Rodríguez Franco, 2010:88).

Los tres casos que he mencionado forman parte de un espectro más amplio de conflictos ambientales que también incluyen la oposición a la expansión de la minería a cielo abierto en las provincias cordilleranas y las movilizaciones de vecinos de pequeñas localidades enclavadas en la zona de producción sojera en el centro y norte del país, las que plantean sus demandas en términos de un incipiente movimiento de justicia ambiental. Aquí las disputas se presentan en escenarios locales, ejerciendo una presión mayor sobre los gobiernos provinciales y los municipios. Los grupos de autoconvocados y las asambleas ciudadanas ambientales son los repertorios organizativos que se han desarrollado al calor de estos conflictos. Se trata de un formato de acción colectiva que se instaló durante la crisis institucional de 2001 y que tiene plena vigencia como forma de articulación de los diferentes actores sociales, políticos y económicos que reclaman por afectaciones al territorio y al ambiente. En la dinámica contenciosa se vuelven un espacio de experimentación y un lugar de producción de marcos interpretativos. Los vecinos que participan en estas experiencias organizan colectivamente y ponen en escena *esquemas de interpretación* que permiten localizar, percibir e identificar eventos y situaciones, en vista a organizar la experiencia y orientar la acción.

Cuando los actores definen colectivamente cuáles son los espacios que hay que proteger y elaboran argumentos para refutar las razones de los que promueven los proyectos de implantación, establecen además nuevos repertorios de problemas y soluciones (Callon *et al.*, 2001; Trom, 1999).

## **Las razones de mediano y largo plazo**

El aumento de la incertidumbre con respecto a las consecuencias del desarrollo industrial, el malestar en torno a la multiplicación y globalización de los riesgos y –en términos generales– el reconocimiento social de la cara oscura de la modernización son procesos mundiales que han impulsado una reconfiguración social del debate político sobre los riesgos. Podemos afirmar que se trata de un escenario internacional, que no se manifiesta solamente en la Argentina o los países de América Latina.

En *Agir dans un monde incertain*, Callon, Lascoumes y Barthe (2001) han desarrollado un sugerente análisis de la forma en que se vincula la percepción

de incertidumbre con la emergencia de conflictos ambientales (controversias sociotécnicas, en la definición de los autores). Plantean como punto de partida la distinción entre los conceptos de *riesgo* e *incertidumbre*. En las últimas décadas, el desarrollo mismo de la ciencia y de la técnica ha ido generando la convicción de que existen campos de aplicación cuyos escenarios de riesgo no pueden anticiparse con claridad. Las consecuencias de las decisiones que son susceptibles de tomarse no pueden ser previstas: las opciones descriptibles no son conocidas con suficiente precisión, el análisis de la constitución de mundos posibles se nutre de nociones muy ambiguas y los comportamientos e interacciones de las entidades que las componen devienen enigmáticas. Si las condiciones requeridas para definir puntualmente escenarios de riesgo no se reúnen, en estos casos se puede hablar de incertidumbre.

En contextos de incertidumbre, los actores sociales que pueden verse afectados por las decisiones que se van a tomar irrumpen en el debate sobre “escenarios futuros” o “estados del mundo posibles”, y con su intervención amplían el campo de las decisiones técnicas, para transformarlas en cuestiones políticas. El debate en torno a las consecuencias futuras de emprendimientos productivos, proyectos de infraestructura, instalaciones peligrosas (como las plantas nucleares), innovaciones tecnológicas relacionadas con la salud (medicamentos, alimentos), proyectos de transporte que modifican los usos del suelo, entre otros casos, plantea situaciones de naturaleza conflictiva, forzando una reconfiguración social mediante la cual los “legos” consiguen entrar en el campo de debate. Los conflictos cumplen así el papel de extender la discusión sobre estados de mundos posibles, al tiempo que amplían la exploración de argumentos, tomando en cuenta una pluralidad de puntos de vista, demandas y posibles respuestas. Se constituyen así en “dispositivos de exploración y de aprendizaje colectivo” (Callon *et al.*, 2001: 50).

Una segunda forma de abordar el análisis de los factores que inciden en la emergencia y multiplicación de conflictos ambientales, puede rastrearse en la revisión de la literatura sobre el tema en América Latina. Este tema aparece en numerosas investigaciones; en estos trabajos se sitúa el análisis en el marco de procesos sociales e históricos específicos ligados a las características propias de nuestras sociedades. Uno de los más agudos observadores y analistas de estos conflictos, Francisco Sabatini, ha señalado cuatro factores que explican

la multiplicación de los conflictos ambientales en nuestra región: la expansión exportadora de los recursos naturales, las tendencias a la renovación de la urbanización, un aumento en la conciencia ambiental y la consolidación de las libertades democráticas (Sabatini, 1997).<sup>5</sup>

Inspiradas en la clasificación de Sabatini, aquí presentamos cinco categorías de análisis que retoman esta caracterización y completan algunos elementos para el caso argentino. Nos referiremos a: (1) *la tendencia al aumento en la presión exportadora de los recursos naturales*, (2) *la aceleración del ritmo de los procesos extractivos en el nuevo milenio*, (3) *las transformaciones en los procesos de urbanización metropolitana*, (4) *la expansión de las herramientas jurídicas y del activismo judicial en el campo ambiental*, y (5) *las transformaciones en los formatos de la acción colectiva*.

En referencia a (1) *la tendencia al aumento en la presión exportadora de los recursos naturales*, aquí la cuestión clave es la creciente concentración de servicios avanzados, actividades financieras y funciones de comando y control en los países centrales a expensas de una creciente “reprimarización” de las economías latinoamericanas que se ubican en el rol de proveedoras de recursos naturales y energía.

Durante la década del 90, la incorporación de los países latinoamericanos a un proceso de apertura económica de los mercados, con la consiguiente pérdida del poder contrabalanceador del Estado en el proceso de desarrollo, ha tenido como consecuencia no sólo la elevación de las tasas de desempleo y el aumento de la pobreza, sino también una pérdida del control social de los recursos naturales –agravada en algunos casos por la privatización de recursos esenciales–. La consiguiente disminución del poder fiscalizador del Estado ha tenido implicancias críticas en razón de las mayores presiones ambientales

---

5. En el trabajo de Lopes et al. se señalan cinco factores que explican el proceso de “ambientalización de la cuestión social”, considerada una nueva cuestión social y una nueva cuestión pública: el crecimiento de la importancia de la esfera institucional del medio ambiente entre los años 70 y finales del siglo XX; los conflictos sociales en el nivel local y sus efectos en la interiorización de nuevas prácticas; la educación ambiental como nuevo código de conducta individual y colectiva; la cuestión de la participación; finalmente, la cuestión ambiental como nueva fuente de legitimidad y de argumentación en los conflictos. (Lopes, J. [Coord.]; Antezaz, D.; Prado, R. y Solva, G. [Edits.] [2004]: *A ambientalização dos conflitos sociais*, Río de Janeiro, Relume Dumará, ps. 19-20).

originadas en el traslado de actividades contaminantes desde los países centrales a los periféricos. Las consecuencias de esos procesos se hicieron visibles iniciado el presente milenio, y en tanto no hubo una reversión de ese proceso de reprimarización, en la actualidad asistimos a una multiplicación de los conflictos generados por actividades extractivas (actividades mineras), uso de recursos naturales (usos alternativos y múltiples del agua, conflictos por explotaciones petroleras y gasíferas), reclamos por afectación de la biodiversidad de los ecosistemas (lo que significa la pérdida de la base natural de comunidades agrarias o étnicas), conflictos en torno a la deforestación y destrucción de bosques nativos y disputas en torno a la expansión de la frontera agropecuaria (apropiación para usos mercantiles de tierras anteriormente utilizadas por comunidades campesinas o indígenas) (Alimonda, 2005; Vacaflares y Lizárraga, 2005; Castro Soto, 2005).

En cuanto a (2) *la aceleración del ritmo de los procesos extractivos en el nuevo milenio*, es importante decir que si bien el proceso desregulador se intensificó a mediados de los 90, en ciertos sectores de la producción, como la minería y la agricultura, este avance de la frontera extractiva tuvo continuidad y se aceleró en la última década, lo que trajo aparejado mayores presiones y contradicciones en el acceso y disponibilidad de los recursos naturales en diferentes territorios. En el caso de la producción de soja, el ritmo de expansión ha sido del diez por ciento anual desde 1996, lo que implica que la superficie dedicada a este cultivo sobrepasó los dieciocho millones de hectáreas en el año 2009, es decir, más de la mitad de la tierra dedicada a la agricultura en el país. Es posible establecer vinculaciones entre este fenómeno de expansión de la frontera agropecuaria y la disminución de unas 250 mil has de bosques por año. Así, la tasa de deforestación en el territorio comprendido por las provincias de Chaco, Córdoba, Formosa, Salta, Santa Fe y Santiago del Estero superó el 1% anual entre 1998 y 2006 (UMSEF, 2007), valor que se mantuvo también en el período 2006-2011, pese a la sanción en 2007 de la Ley de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos, N° 26331 (UMSEF, 2012). En algunas provincias como Salta o Santiago del Estero el proceso fue aún más acelerado: en la primera se han deforestado 609 mil has en el período 1998-2006, y otras 414 mil en 2006-2011; en Santiago del Estero, estos valores son, respectivamente, de 821 mil y 620 mil has (ibíd.).

El avance de la soja no sólo trajo aparejado el problema de la deforestación sino también conflictos asociados al uso de agroquímicos y sus efectos nocivos para la salud. Las manifestaciones de los “pueblos fumigados” representan un último límite a esa expansión de la frontera agropecuaria.

Con respecto a la minería a cielo abierto, el aumento de este tipo de emprendimientos se hace evidente al analizar las cifras de inversión del sector. De acuerdo a datos de la Secretaría de Minería de la Nación y de la Cámara Argentina de Empresarios Mineros (CAEM), entre 2003 y 2007, el total de inversiones acumuladas en el país fue multiplicado por más de ocho, pasando de 660 millones de dólares a 5.600 millones de dólares. En cuanto al valor de la producción total, fue de 4.635 millones de dólares en 2007 y las exportaciones alcanzaron los 3.620 millones de dólares, o sea, trece veces más que en 1995 (Gutman, 2007; Svampa y Antonelli, 2009). Es importante destacar que la producción se destina a la exportación, y considerando las importantes exenciones impositivas y ventajas concedidas a las empresas, las ganancias son extraordinarias.<sup>6</sup>

Aquí las tensiones se generan en torno al uso cuantioso de agua y energía que requieren estos emprendimientos. A modo de ejemplo, vale señalar que Minera Alumbraera obtuvo del gobierno de Catamarca un permiso de extracción de 1.200 litros de agua por segundo (alrededor de cien millones de litros por día) de una reserva natural de agua fósil, ubicada en Campo del Arenal (Machado Aráoz, 2009: 209). Si en el año 2003, el consumo de electricidad de Minera Alumbraera fue de 764,44 gw, el total del consumo de la provincia de Catamarca llegó a 450,16 gw (Machado Aráoz, 2009:210).

Aquí se vuelve elocuente la aseveración de Milton Santos acerca de la contradicción entre los órdenes global-local. Pero además, es importante observar la velocidad de estas transformaciones económicas, que producen cambios territoriales muy importantes, a grandes escalas y en períodos muy cortos de

---

6. Resulta más relevante, incluso, tener en cuenta la relación existente entre las inversiones en la etapa productiva y los montos de las exportaciones. De acuerdo a estimaciones de la Dirección Nacional de Minería, en el caso de Minera Aguilar, entre el año 2001 y 2007 sus accionistas invirtieron por U\$S 29 millones y exportaron por U\$S 158 millones; Minera Alumbraera invirtió U\$S 1.531 millones en el proyecto Bajo de la Alumbraera –período 1995-2007– y exportó por U\$S 5.685 millones; Salar del Hombre Muerto invirtió U\$S 148 millones entre 1995 y 2007, y vendió al exterior minerales por U\$S 345 millones; y Cerro Vanguardia, habiendo invertido U\$S 310 millones, exportó por un valor de U\$S 889 millones. En síntesis, los ingresos por exportaciones triplican, cuadruplican o quintuplican en diez o doce años los aportes realizados por los propietarios de estas minas (Ortiz, 2007: 20).

tiempo. Estos procesos de orden global van a un ritmo de expansión mucho mayor en comparación con el lento avance de la aplicación efectiva de las regulaciones protectoras del ambiente. A modo de ejemplo, se podría examinar lo que ha sucedido con la sanción y posterior aplicación de la Ley de Protección de Bosques Nativos. Al igual que el resto de las leyes de presupuestos mínimos, requiere de un proceso de reglamentación provincial. En cada provincia hay diferentes niveles de avance en términos de su aplicación efectiva, en ningún caso se ha detenido el proceso de deforestación y la reglamentación está atada a la dinámica de los conflictos territoriales donde actores económicos poderosos generan diferentes formas de veto, pues su interés central está en la expansión de la frontera agropecuaria (ver Langbehn, en este volumen).

Notablemente, los cambios institucionales introducidos por la reforma constitucional de 1994 dieron un gran impulso a la legislación en materia de protección ambiental (el derecho al ambiente sano como derecho constitucional y las legislaciones de presupuestos mínimos ambientales); sin embargo, el avance en la reglamentación ha sido mucho más lento. En contrapartida, durante la última década, el proceso desregulador de las actividades extractivas y vinculadas al monocultivo no se detuvo e incluso –por ejemplo en el caso de la minería– goza de importantes incentivos económicos.

En lo que refiere a (3) *las transformaciones en los procesos de urbanización metropolitana*, es importante resaltar que la crisis de la planificación urbana (en tanto mecanismo de segregación urbana) ha dado lugar a la emergencia de un urbanismo flexible que deja abierto un espacio de negociación entre la autoridad territorial y los inversionistas y agentes de desarrollo urbano. Esto permite a quienes ocupan los barrios y áreas consolidadas de las ciudades, exportar –especialmente hacia áreas segregadas– las externalidades negativas, tanto ambientales, funcionales, como sociales (Sabatini, 1997). Todo ello ha dado lugar a situaciones de degradación que se fueron intensificando junto con la expansión urbana no planificada. Los conflictos ambientales urbanos dan lugar al descontento y la consiguiente movilización de grupos de ciudadanos que no aceptan una distribución de externalidades basada exclusivamente en la lógica de la renta urbana. Hechos como la resistencia a la instalación de nuevos relleños sanitarios, las manifestaciones que reclaman el cierre de otros que están colapsados, las demandas por la expansión de los servicios de agua potable e

infraestructura o la resistencia al peligro tóxico derivado de la convivencia de asentamientos urbanos con áreas de riesgo tecnológico, son evidencias más que palpables del impacto de la “crisis de la planificación urbana” en la emergencia y multiplicación de conflictos ambientales.

Con respecto a (4) *la expansión de las herramientas jurídicas y del activismo judicial en el campo ambiental*, es importante señalar que en las dos últimas décadas en Argentina se amplió el campo de protección en materia de derecho ambiental. En la reforma de la Constitución de la Nación Argentina de 1994 se estableció que todos los habitantes se encuentran en pie de igualdad en la garantía del derecho al ambiente sano. Esto significa que debe existir un piso mínimo de protección ambiental a escala nacional: corresponde a la Nación dictar las normas que contengan los presupuestos mínimos de protección ambiental, y a las provincias, las necesarias para complementarlas a fin de que no se alteren las jurisdicciones locales. De este modo, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben dictar normas que atiendan a las particularidades de su jurisdicción, las cuales pueden ser más exigentes pero nunca inferiores a la tutela que otorga la Nación. Esto ha dado lugar a una nueva generación de leyes de presupuestos mínimos de protección ambiental<sup>7</sup> que, cuando tienen que ser reglamentadas en la jurisdicción provincial, abren un nuevo espacio litigioso en torno a la cuestión ambiental. Esto alcanza a las legislaturas provinciales y moviliza a actores gubernamentales que pueden tener incluso posiciones confrontadas; de este modo, suelen abrirse nuevas disputas entre diferentes áreas del Estado provincial y nacional (por lo general entre los organismos ambientales y las áreas de promoción de la actividad económica), en base a visiones contrapuestas en relación a los estándares de protección ambiental.

---

7. Entre el año 2002 y el año 2012, el Congreso Nacional sancionó nueve leyes de presupuestos mínimos. Estas son: la Ley de Presupuestos Mínimos para la Gestión Integral de los Residuos Industriales y de Actividades de Servicio (N° 25612); la Ley de Presupuestos Mínimos para la Gestión y Eliminación de PCBs (N° 25670); la Ley General del Ambiente (N° 25675); el Régimen de Gestión Ambiental de Aguas (ley 25688); la Ley de Información Pública Ambiental (N° 25831); la Ley de Gestión de Residuos Domiciliarios (N° 25916); la Ley de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos (N° 26331); la Ley de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental para el Control de las actividades de Quema (N° 26562) y el Régimen de Presupuestos Mínimos para la Preservación de los Glaciares y del Ambiente Periglacial (ley 26639).

Pero además, en términos más generales, tanto la reforma de la Constitución como la sanción de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 1996, han incorporado diferentes mecanismos de participación ciudadana. En el caso de la Constitución Nacional, se incluye la iniciativa popular legislativa y la consulta popular vinculante y no vinculante. La Constitución de la Ciudad incluye seis instrumentos (iniciativa legislativa, consulta popular, revocatoria de mandato, audiencia pública, presupuesto participativo y plan estratégico), junto a un séptimo creado por ley (acceso a la información) y un octavo formulado por reglamento interno del Poder Legislativo (la Tribuna Popular). Si bien existen muchos problemas para la reglamentación de las leyes y su sola existencia no es garantía de participación ciudadana, lo que ha sucedido es que estos instrumentos pasaron a ser parte de los repertorios de reclamos de diferentes organizaciones sociales. De este modo, la cuestión de la participación o el derecho a la consulta previa se coloca como tema central y se tematiza mediante enunciados jurídicos cada vez que surge un conflicto o un motivo de disenso entre los ciudadanos y los poderes públicos.

Un precepto clave en materia de derecho ambiental es la consideración del acceso a la información como un prerequisite para la participación ciudadana.<sup>8</sup> Esto ha tenido un impacto significativo en materia de construcción de conocimiento público en torno a los temas ambientales, pues el reclamo por información representa una ventana de oportunidad en el acceso a circuitos habitualmente cerrados al público y, sobre todo, la exigencia de información muchas veces funciona como un disparador que devela la completa carencia de datos, registros, evaluaciones y seguimientos

---

8. La referencia obligada de la legislación ambiental en materia de acceso a la información es el principio 10 de la Declaración de Río, que establece que: "El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados en el nivel que corresponda. En el plano nacional, toda persona deberá tener acceso adecuado a la información sobre el medio ambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que encierran peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones. Los Estados deberán facilitar y fomentar la sensibilización y la participación de la población poniendo la información a disposición de todos. Deberá proporcionarse acceso efectivo a los procedimientos judiciales y administrativos, entre éstos el resarcimiento de daños y los recursos pertinentes." Este precepto está en la declaración de principios de todas las ONG en defensa del ambiente y forma parte del andamiaje jurídico que está incluido en toda la legislación ambiental a escala nacional. La Ley General del Ambiente de Argentina consagra una parte muy importante de su texto a esta cuestión.

en las oficinas públicas a cargo del control de las actividades que pueden generar daño al ambiente.

No menos importante es el hecho de que se ha ampliado el espectro de recursos disponibles para establecer reclamos por afectaciones ambientales ante los tribunales. Ambas Constituciones han incorporado artículos que otorgan el derecho de legitimación activa en reclamos por daño ambiental. Esto incluye al Defensor del Pueblo y a las organizaciones de defensa del ambiente, lo que trae aparejado un aumento de la capacidad de influencia de estos actores en el espacio público.

Lo que ha sucedido en los últimos años es que se han multiplicado los casos de demandas a los tribunales donde se interpone la figura del amparo ambiental y se coloca en el centro del reclamo la afectación por daño ambiental. Casos que incluyen un arco amplio de demandas de medidas precautorias ante conflictos que van desde el avance de la construcción inmobiliaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (reclamos de la asociación SOS Caballito), las fumigaciones con agroquímicos (caso San Jorge en Santa Fe e Ituzaingó Anexo en Córdoba), desafectaciones de áreas naturales protegidas (caso Pizarro en Salta) o la contaminación ocasionada por industrias o basurales clandestinos (en la región metropolitana de Buenos Aires). Si bien no es posible inferir que hay una mayor influencia de los tribunales en asuntos ambientales, sí se vuelven emblemáticos, logran alcanzar los medios de comunicación masiva y, de este modo, tienen efectos indirectos en materia de transformación de la opinión pública con respecto al alcance y la urgencia de los problemas ambientales.

Si todas estas normas jurídicas son un repertorio al alcance de los actores, es importante decir que en un conflicto ambiental, la existencia de un fallo judicial a favor de una comunidad o un grupo eleva considerablemente la fuerza de la parte débil (Sabatini, 1997:85).

Finalmente, en lo que se refiere a (5) *las transformaciones en los formatos de acción colectiva*, un elemento que explica la emergencia y multiplicación de conflictos ambientales en la Argentina y América Latina son las transformaciones en la sociedad civil, especialmente en lo que hace a su recomposición a partir del efecto combinado de experiencias autoritarias militares y civiles, transiciones inacabadas de democratización política y reformas económicas neoliberales (Panfichi, 2002:14). La sociedad civil que emerge de esos proce-

Los movimientos sociales tiene una relación paradójica con la democracia: por un lado, otorga un respaldo casi sin precedentes a este sistema de gobierno; por el otro, plantea una creciente insatisfacción con el carácter marcadamente instrumental de las concepciones en las políticas de gobierno. Esto ha dado lugar a la emergencia de movimientos ciudadanos protagonizados por actores sociales con un mayor grado de autonomía frente al Estado y el mercado, y que en sus demandas expresan una búsqueda por redefinir derechos de matriz ciudadana.<sup>9</sup>

Es importante, sin embargo, no idealizar estas nuevas construcciones, porque también allí se pueden identificar relaciones sociales desiguales, excluyentes y no democráticas (Álvarez, Dagnino y Escobar, 1998). En lo que refiere a las movilizaciones por cuestiones ambientales, es importante destacar que aun cuando estos conflictos tienen un fuerte contenido redemocratizador (especialmente en su relación con los usos del territorio), cuando se expresan en el espacio público, el marcado carácter autonomista deriva en una resistencia a la utilización de mecanismos institucionales que permitirían avanzar en modelos más inclusivos de participación ciudadana.

## Algunas definiciones compartidas

Los trabajos reunidos en este libro se alejan de aquella mirada que considera que los conflictos son episodios excepcionalmente dramáticos que es necesario evitar, prevenir o desactivar lo más rápidamente posible. Por el contrario, los autores de los textos que aquí se presentan, consideran que los conflictos son verdaderos medios de expresión y de toma de la palabra, una modalidad de intercambio

---

9. Un estudio comparativo sobre movimientos sociales, sociedad civil y democracia en cinco países del Cono Sur arribó a las siguientes conclusiones: (a) han emergido “nuevos” actores políticos en las últimas décadas, como ambientalistas, mujeres, indígenas o vecinos de la periferia urbana popular; (b) han surgido nuevos espacios de acción política centrados en temas que movilizan a distintas clases sociales, como el medio ambiente, la exclusión territorial y las discriminaciones de género y raza; (c) se ha iniciado la construcción de una nueva cultura centrada en los derechos de los ciudadanos y en la participación, en reemplazo de la matriz discursiva asociada a propuestas de transformación social de tiempo atrás; (d) se han abierto camino nuevos estilos de hacer alianzas políticas en torno a la búsqueda de resultados concretos, aun cruzando diferencias ideológicas; y (e) se han afirmado, como valores de los nuevos actores sociales, la autonomía frente al Estado y los partidos políticos (Albuquerque, M. [2004]: “Movimientos sociales y sociedad civil en la construcción de la democracia en los países del Cono Sur”, en Albuquerque, M. [Edit.]. La construcción democrática desde abajo en el Cono Sur, São Paulo, Instituto Polis.)

entre los actores donde se construyen escenarios en los que confrontar discursos. En ese sentido, representan momentos que permiten la inscripción de las prácticas sociales en la esfera pública. Si la dinámica de los conflictos que aquí se analizan apunta a la mediana y larga duración,<sup>10</sup> esto indica que estamos frente a un fenómeno complejo, ligado a procesos sociales de mayor alcance, que se han venido sedimentando desde inicios del presente milenio.

Por esa misma razón, este enfoque intenta alejarse de una mirada coyuntural del conflicto que, desde la perspectiva de la mediación, busque elaborar diferentes herramientas para alcanzar rápidamente una solución concertada, aceptada por todos los participantes en la discusión. Desde el punto de vista de una agenda de investigación, un recorte de corto plazo es problemático, pues genera la imagen de que “algo debe hacerse con los conflictos”, reclamando un tipo de comprensión orientada a la pronta intervención. Esto obedece a un supuesto que subyace en ese tipo de análisis, donde se da por sentado que los actores podrían alcanzar un acuerdo en torno al objeto de la controversia, y que ésta podría reducirse a un único punto de vista igualmente compartido por los participantes. En esta concepción, se dejan de lado los elementos estructurantes del conflicto, sus condiciones de producción y las diferencias significativas de intereses entre los actores, que son lo que permiten comprender las diferencias cognitivas que organizan las maneras de percibir el riesgo. “Cuando de lo que se trata es de intervenir, se tienen que poner entre paréntesis al menos algunas de las condiciones del propio conflicto, y muchas veces en dichas condiciones está la clave de su comprensión” (Azuela y Mussetta, 2008: 14-15).

En este ejercicio analítico valoramos la potencialidad de estudios empíricos que se enfocan en casos concretos, identificando contextos históricos y sociales que permiten entender lo que está en juego en cada uno de ellos. Se trata de examinar estos procesos considerando cada caso a la manera de un analizador social, un caso testigo o ejemplar que pone en evidencia problemas del orden

---

10. Este es un punto destacado por varios estudios que analizan conflictos ambientales. Estas investigaciones han mostrado que los conflictos ambientales finalizan mediante una negociación entre las partes, un acuerdo forzado por un tercero (por ejemplo el Estado) o una resolución judicial (Sandandreu y Gudynas, 1998). Pocas veces terminan disolviéndose porque una de las partes abandone el conflicto. Habitualmente los conflictos ambientales pasan por una etapa inicial de judicialización y continúan en un escenario de negociación informal. En muy pocos casos, la salida del conflicto es democrática en el sentido de inaugurar una mesa de negociación formal (Sabatini, 1997:79).

social que están escondidos, que han sido históricamente invisibilizados pero que, a su vez, representan momentos importantes para la construcción del debate público.

Los conflictos ambientales representan focos de disputa de carácter político que generan tensiones en las formas de apropiación, producción, distribución y gestión de los recursos naturales en cada comunidad o región. Ponen en cuestión las relaciones de poder que facilitan el acceso a esos recursos, que implican la toma de decisiones sobre su utilización por parte de algunos actores y la exclusión de su disponibilidad para otros actores. Se trata de situaciones de tensión, oposición y/o disputa en la que no sólo están en juego los impactos ambientales. En muchas ocasiones, la dinámica y evolución del proceso contencioso lleva a poner en evidencia dimensiones económicas, sociales y culturales desatendidas. Cuando estas disputas están espacialmente localizadas, se trata de conflictos territoriales en los que se expresan contradicciones entre el espacio económico y el espacio vital. Por lo tanto, si bien hay un conflicto ambiental, cuando un conjunto de actores sociales plantea demandas en el terreno político en torno a la apropiación social de bienes de la naturaleza, o donde se pone en juego un argumento ambiental, es importante entender que esos reclamos pueden estar mediados por otras demandas de naturaleza social, económica y cultural. La nominación ambiental se establece cuando en la dinámica contenciosa los actores utilizan argumentos ambientales, aun si estos no son los prevalecientes.

La pregunta central que articula los trabajos de este libro se refiere a tratar de entender de qué manera, en determinados contextos, diferentes conflictos han permitido la inscripción de la cuestión ambiental como asunto público, mientras que en otras situaciones estas disputas se han mantenido en estado latente o se han presentado a través de repertorios de acción colectiva donde el argumento ambiental no es el primordial.

Explorar la constitución de conflictos que ponen en cuestión un nuevo orden de problemas transformándolos en asuntos públicos, permite rastrear –a partir del análisis de un campo social concreto– la forma en que los actores sociales piensan sus ámbitos cotidianos de vida. Esto permite identificar momentos de socialización que representan puntos de inflexión en la comprensión material y simbólica de la cuestión ambiental.

A partir de allí, tres son los aspectos fundamentales que están comprendidos en las definiciones compartidas en este libro.

En primer lugar, asumimos que si los conflictos ambientales rara vez responden a un interés de clase único, tampoco representan identidades fijas y características de un único modelo de acción. Antes que un paradigma de principios, lo que organiza la acción colectiva es un marco (*frame*, en el sentido goffmaniano) dentro del cual un amplio conjunto de demandas en relación al acceso y utilización de los recursos, sistemas de propiedad, derechos y poder puede ser reconfigurado.

Tomando en cuenta este abordaje, es necesario destacar que los conflictos ambientales se manifiestan a partir de una articulación de aspectos cognitivos y de intereses. No se puede afirmar *a priori* que se trate de movilizaciones ideológicas en defensa del ambiente (basadas en un aumento de la conciencia ambiental), o que constituyan exclusivamente una respuesta material protagonizada por personas que dependen de su hábitat para sobrevivir (Folchi, 2001; Alonso y Costa, 2002; Pacheco *et al.*, 1992). En todo caso, estos aspectos tienen que ser establecidos *a posteriori*, luego de un cuidadoso análisis de los casos.

Lo que está en juego “en términos de intereses” no puede ser analizado exclusivamente con las herramientas existentes para abordar los conflictos entre capital y trabajo (Fuks, 1996; Guivant, 1998). En los conflictos ambientales, el ambiente es el catalizador de una disputa que puede tener focos-objetos tan importantes como: la discusión sobre formas de propiedad de la tierra y los usos del suelo urbano, la contradicción entre diferentes sistemas de producción en una región, la resistencia a formas de gobierno centralistas del Estado nacional, la cuestión de los derechos de pueblos originarios, los significados religiosos y culturales asignados al territorio, etc.

En términos metodológicos, habrá que identificar no solamente qué daños son percibidos por una comunidad o grupo afectado, sino también será necesario hacer un inventario del conjunto de antagonismos entre actores cuyos intereses en relación con el ambiente se contraponen, incluso si éstos no se manifiestan en el espacio público. Por ejemplo, en la cuenca Matanza-Riachuelo, las tensiones ambientales están estrechamente vinculadas al rol que históricamente han jugado los actores económicos a partir de su poder

discrecional para usar los recursos del ambiente como medios de producción y como colectores de efluentes peligrosos. Su capacidad para imponer a otros actores los costos ambientales de sus prácticas económicas (lo que en lenguaje económico se llama externalización de costos ambientales) y la falta de regulación estatal es lo que explica el alto nivel de degradación ambiental de la cuenca. Las comunidades sin acceso a recursos, que viven en asentamientos populares, que experimentan daños a la salud, ciudadanos sin acceso al agua segura y el saneamiento, son los principales afectados por ese proceso de degradación. Pero si prestamos atención a las disputas que se manifiestan en el espacio público, podemos reconocer una serie de conflictos entre actores económicos (empresarios grandes vs pequeños empresarios); entre actores políticos (el Gobierno nacional, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los gobiernos locales); entre actores políticos, actores económicos y empresas de servicios públicos (AySA, la empresa de agua y saneamiento, o el CEAMSE), y conflictos por el acceso al suelo urbano (disputas entre propietarios del suelo urbano, especuladores inmobiliarios, pobladores sin tierra). Si reconstruimos las múltiples líneas de articulaciones y tensiones entre esos actores, descubrimos que es toda esa trama compleja de valores e intereses en disputa lo que define una situación que podemos denominar como conflicto ambiental. En una escala metropolitana, se puede decir que ese conflicto por el saneamiento del Riachuelo traduce, reagrupa e incluso genera una gran diáspora de conflictos territoriales. Este asunto no tenía visibilidad hasta el preciso momento en que intervino la Corte Suprema y el caso se judicializó. Más aún, se podría decir que algunas de esas tensiones que han configurado un territorio expuesto a altos niveles de daño han estado presentes en los últimos cien años; sin embargo, sólo se han expresado como un conflicto a partir de que se han hecho públicas. Para usar una distinción típicamente sociológica, podríamos decir que se trataba de un conflicto latente que se volvió manifiesto.

Entonces, un aspecto importante en el análisis de los conflictos ambientales es que en el proceso de investigación hay que construir herramientas analíticas para reconstruir la totalidad del campo contencioso. Esto no sólo incluye a los demandantes y demandados, defensores y oponentes, sino que además es necesario tomar en cuenta a otros actores sociales que intervienen con

diferentes recursos materiales y simbólicos en la definición de las condiciones de acceso a los bienes que están en disputa.

El segundo aspecto importante que integra una perspectiva común de los textos incluidos en esta compilación, implica considerar la acción colectiva como un sistema de acción multipolar, donde los actores “producen” una acción pública porque son capaces de definirse a sí mismos y su campo de acción (Melucci, 1999). La manifestación pública de un conflicto es consecuencia de una demanda que instala un nuevo problema en el espacio público, y donde se puede rastrear un “acto común de intención” entre actores heterogéneos y con diferentes puntos de vista. Este pacto originario (que muchas veces puede rastrearse en la historia como un momento en común de presentación en el espacio público) pone en juego la doble performatividad de la decisión: el “nosotros” que emerge es –al mismo tiempo– la constitución del sujeto y la manifestación de la decisión colectiva (Naishtat, 1999; De Ipola, 2000).

Las posiciones de los actores en el conflicto se van construyendo en el proceso mismo de despliegue de la acción colectiva y no previamente a partir de una posición unificada; esta dinámica es la que va generando formas organizacionales y lazos institucionales. En términos metodológicos, esto lleva a una descripción y análisis constructivista de la evolución y dinámica del conflicto (lo que muchas veces se denomina *cronología*). En varios ejemplos incluidos en este libro, los actores que plantean demandas y reclamos ambientales en el espacio público definen ámbitos colectivos muy lábiles (redes, espacios interterritoriales, foros, asambleas, asociaciones de autoconvocados, etc.). Y por esta misma flexibilidad del formato organizativo, la acción colectiva requiere de una activación permanente de las relaciones entre los participantes, quienes se comunican y adoptan decisiones a partir de los acontecimientos que se suceden en el espacio público. El formato de las asambleas es tan generalizado porque permite impulsar una dinámica de deliberación que también es un proceso de aprendizaje social. Estos colectivos extienden la discusión sobre “estados de mundo posibles”, al tiempo que amplían la exploración de argumentos, tomando en cuenta una pluralidad de puntos de vista, demandas y posibles respuestas. Si se construyen “dispositivos de exploración y de aprendizaje colectivo” (Callon *et al.*, 2001: 47-50), es porque en aquellas situaciones donde hay un foco de disputa por un daño o afectación ambiental, se pone en discusión qué tipo de

conocimiento será admitido como prueba y quiénes pueden ser los actores acreditados para generar ese conocimiento.

Hacer un inventario de estas controversias permite entender si se han modificado los saberes legítimos en juego y si se han podido identificar problemas y aspectos que antes no se habían tomado en consideración y que, al calor del conflicto, pasan a ser objetos de preocupación social. Por eso mismo, los agrupamientos de actores pueden ir cambiando a medida que se modifica la definición del problema. Veremos en varios de los artículos que a lo largo del tiempo las organizaciones que reclaman por afectaciones o daños al ambiente van cambiando de nombre, de escala de intervención, y que todo ello sucede de manera estrechamente asociada a la reformulación del problema.

Un tercer elemento que integra las definiciones compartidas en este libro consiste en la resonancia en el espacio público. Los conflictos contribuyen a la producción de lo que Melucci propone llamar un “espacio público intermedio”, una nueva forma de espacio político, cuya función es construir las condiciones que permiten que los discursos sean escuchados y transformados en decisiones políticas (Melucci, 1999). Las movilizaciones pueden analizarse, en algunos casos, como una experiencia colectiva de coproducción del interés general, donde hay diferentes grados de colaboración entre los actores sociales y las agencias estatales. Pero en otros, como un enfrentamiento con los poderes públicos que se niegan a escuchar las demandas de actores colectivos comprometidos en un reclamo ambiental. Esto implica que hay que estudiar los conflictos en su vinculación con las arenas públicas de deliberación que se generan en torno a ellos.

A medida que el conflicto tiene influencia en el espacio público, se genera un campo de actores y de alianzas entre actores que comienzan a formar parte de una arena política común de disputa, donde se genera un ámbito de cooperación, competencia o conflicto entre instituciones y actores sociales involucrados en su planificación y ejecución. Cuando se trata de conflictos de implantación, ese campo de poder excede el ámbito de emplazamiento de proyectos y/o megaproyectos, y pone de relieve un complejo entramado político, económico y cultural, muchas veces de alcance transnacional, vinculado al “desarrollo” (Arach, 2002; Ribeiro, 1999; Escobar, 1995).

Lo propio de este tipo de problemas es su propagación en diferentes arenas públicas. Éstas se pueden identificar en los procesos de deliberación por

medio de canales de expresión observables y descriptibles, que dan cuenta de la elaboración de opiniones públicas y acciones colectivas, generando como resultado la elaboración de bienes comunes y causas públicas (Cefai, 2002). El concepto remite a la doble connotación de “lugar de combate” y de “escena de actuación o dramatización”, y permite entender la constitución misma de tal espacio como un trabajo de experimentación en torno a los asuntos públicos.

De ese análisis se deriva una constatación fundamental referida a la existencia de múltiples arenas de deliberación en torno al conflicto. La importancia de esta cuestión es tal, que cuando se observan las discusiones en diferentes contextos (local, regional, nacional o internacional), con frecuencia resulta que el mismo conflicto es definido de manera distinta en cada uno de esos niveles (Azuela y Mussetta, 2008).

En consecuencia –y esto es importante en términos metodológicos–, no se trata de analizar una sola arena pública sino que hay que identificar los múltiples ámbitos políticos hacia los cuales el conflicto se proyecta. En cada espacio puede haber diferentes asociaciones, coordinaciones y movimientos, cambios significativos en términos de la influencia de estos ámbitos en la agenda mediática, su posible transformación en tema de interés por la opinión pública y –finalmente– su inscripción en la agenda gubernamental, legislativa y administrativa. Lo importante es pensar las arenas públicas como un “espacio de intervalos”, pues los problemas, repertorios de soluciones, movilización de demandas que fueron planteadas en una arena pública, pueden trasladarse a otro espacio de problematización pública, trascendiendo incluso el anclaje local o regional, aún cuando el establecimiento de “puentes” entre problemas no sea sincrónico (Cefai, 2002).

Como hemos comentado en relación al conflicto del río Uruguay y la cuenca Matanza-Riachuelo, si los repertorios de acción colectiva que se pusieron en juego en el conflicto de las plantas de celulosa en el río Uruguay fueron retomados en otros conflictos ambientales, no es menos cierto que el caso generó el contexto de oportunidad política para que la Defensoría del Pueblo de la Nación, primero, y la Corte Suprema de Justicia de la Nación, después, instalaran la cuestión del saneamiento de la cuenca Matanza-Riachuelo como un asunto político de máxima relevancia. A partir de la resonancia del conflicto por las plantas de celulosa en el río Uruguay, se han gestado las condiciones

para la constitución de un público en torno a la cuestión ambiental. Esto define un punto de inflexión en la comprensión del problema. El conflicto mencionado generó las condiciones para que el conflicto por el saneamiento de la cuenca Matanza-Riachuelo se resignificara públicamente en tanto caso judicial.

Por lo tanto, un elemento central de análisis en la investigación sobre conflictos ambientales está en las conexiones entre las arenas públicas de los conflictos. El “contagio” de divulgación pública es correlativo a la migración de los sentidos y la extensión de las disputas. Callon y Lascoumes han descripto operaciones de traducción y de transcodificación (Callon, 1986; Lascoumes, 1994); se trata de ejercicios mediante los cuales se reagrupan puntos de vista anteriores, se reciclan las ideas y se concentran las actividades bajo nuevas formas de respuesta social a los problemas. La definición de la situación problemática es así comandada por la transferencia de esquemas de comprensión y stocks de información. En tanto los actores, sus competencias y sus reivindicaciones circulan de una escena a la otra, los recursos de los activistas se movilizan en torno a diferentes sentidos, los procedimientos se someten a sucesivos encuadres y se abren nuevas ventanas de oportunidad política.

## **Los efectos territoriales, institucionales y jurídicos de los conflictos ambientales**

Los análisis más penetrantes de las ciencias sociales permiten ver al conflicto como el modo concreto en que se produce la sociabilidad en la que estamos insertos (Mouffe, 1996), o como un elemento constitutivo ineludible de las relaciones sociales (Marx y Engels, 1974), o como un momento del proceso social que a su vez puede generar el orden (Simmel, 1939; Coser, 1961). Lo que queremos decir es que explorar la constitución de conflictos que ponen en cuestión un nuevo orden de problemas transformándolos en asuntos públicos permite rastrear puntos de inflexión que son momentos de socialización y horizontes de reconfiguración de las relaciones sociales.

Si los conflictos permiten la construcción e instalación de un problema en el espacio público, es porque generan una escena y una temporalidad donde se intercambian argumentos, se vuelven visibles formas de justificación, se modifican representaciones sociales y, en definitiva, se modifican los registros de legitimidad.

Por esa razón, además de analizar las condiciones que hicieron emerger un conflicto e identificar sus episodios y acontecimientos centrales, hay otra forma de abordar el problema de investigación poniendo el foco en las transformaciones que ha producido en el mediano plazo. Es decir, no sólo analizar las causas, sino también prestar atención a las consecuencias y a lo que –en tanto analistas sociales– podemos aprender de sus resultados más duraderos.

Se trata de mirar los procesos que se han desencadenado a partir del conflicto y que permiten la formación, transformación y/o mantenimiento de diferentes momentos de la vida social. En ese sentido, es importante tomar distancia del relato épico de los acontecimientos para hacer un esfuerzo de interpretación, y hacer un inventario de las transformaciones que se han generado a partir del conflicto en diferentes planos de análisis. En otros términos, se trata de analizar la productividad del conflicto (Melé, 2007; Lussault, 2007).

Entre la amplia variedad de aspectos productivos –efectos– de un conflicto es posible identificar desde transformaciones de los marcos cognitivos que se utilizan para denominar los problemas hasta cambios en los arreglos territoriales y jurídicos que definen el diferente grado de poder que tienen los actores sobre el territorio. Se pueden generar incluso consecuencias más duraderas en términos de los dispositivos institucionales y jurídicos que gobiernan y regulan el ambiente. Para ahondar en el análisis de estos efectos, conviene introducir algunas dimensiones de análisis.

### **La productividad territorial de los conflictos ambientales.**

Esta categoría permite abordar los efectos en términos de producción de representaciones que revalorizan y cualifican el espacio y que establecen un renovado lazo social entre los colectivos movilizados y el territorio (Melé, 2003). La construcción de lenguajes de valorización del ambiente (Martínez Alier, 2004) o –desde otra perspectiva– la elaboración de “modelos de justificación ecológica” (Lafaye y Thevenoth, 1993) son aspectos centrales para comprender la inscripción del reclamo particular en términos de una demanda de interés público. Aquí se exponen socialmente los desacuerdos en torno a los usos adecuados del espacio y se pueden generar cambios en las formas concretas de control territorial, tales como modificaciones en las reglas que definen los derechos de propiedad de

diversos actores sociales y sus formas efectivas de protección, o en los poderes jurídicos de las diferentes instancias y niveles de gobierno para tomar decisiones que afectan el territorio (Azuela y Musseta, 2008).

El problema de la contaminación, al igual que muchas otras cuestiones incluidas en el dominio de lo ambiental, remite necesariamente a un ámbito territorial que desborda los límites jurisdiccionales y obliga a definir el objeto de demanda a una escala que desdibuja esas fronteras y las reconstituye en un nuevo marco espacial que no coincide estrictamente con la división política del territorio. Este es uno de los aspectos más provocativos, en tanto exige un grado de creatividad institucional que implica decisiones políticas complejas y que arrastra no pocas dificultades. “La particularidad de la ecología de la especie humana es que sus relaciones con la naturaleza están mediatizadas por formas de organización social, que reposan en dispositivos políticos para asegurar su consenso y su reproducción” (Alimonda, 2002:8).

### **La productividad jurídica de los conflictos ambientales.**

Permite analizar el proceso mediante el cual un conflicto se transforma, a partir de convertirse en un litigio ante instancias públicas que tienen que actuar conforme a derecho. Se trata de indagar qué ha significado para las partes del conflicto, así como para quienes lo discuten en otras esferas sociales, el haber recurrido a la ley para dirimirlo (Azuela, 2006). La cantidad de preguntas se multiplica: ¿De qué manera utilizan los actores el repertorio jurídico a su disposición? ¿Cómo se redefine la posición de los operadores del derecho con su participación en el conflicto? ¿Qué tipo de procesos de aprendizaje tienen lugar en los actores del conflicto y en los observadores? Entre los saldos más importantes que suelen traer consigo los conflictos está nada menos que el ajuste de las expectativas de los actores sobre las leyes y los tribunales.

Un elemento significativo en este proceso es que los especialistas del derecho se vuelven un grupo más entre los actores del conflicto, y la cantidad de preguntas se multiplica. Se produce así una “actualización local del derecho”, que permite ver cómo son traídas las normas jurídicas –normalmente “distantes” en el tiempo y en el espacio– a la situación concreta y la experiencia cotidiana (Melé, 2007; Azuela, 2006). Pero además, entre las variadas maneras en que un conflicto puede generar transformaciones en el campo jurídico están la

construcción de nueva legislación y la actualización de leyes que empiezan a tener aplicación –y de ese modo ganar existencia social–.

### **La productividad institucional de los conflictos ambientales.**

Finalmente, el punto clave en cuanto a esta categoría es identificar las dinámicas de transacción entre los colectivos movilizados y los poderes públicos, es decir lo que lleva a una suerte de cierre –aunque sea provisorio– del conflicto. Esto puede asumir diferentes modalidades, que van desde la negación del problema, a diferentes tipos de negociación informal, en algunos casos la “extorsión cruzada” o incluso la negociación formal (Sabatini, 1997). En este proceso, los actores demandantes ajustan sus posiciones: tanto la atribución de responsabilidad como la elaboración de los repertorios de soluciones experimentan una transformación.

Esto nos lleva a observar cuál es la influencia que ha ejercido sobre los modelos de gestión territorial la definición de lo que diferentes actores enuncian como el modelo productivo local, en referencia a la institucionalización de las políticas públicas. Un punto de análisis importante es establecer si el conflicto ha habilitado dispositivos de participación social en la formulación y/o implementación de estas últimas. Como hemos sugerido, el conflicto puede generar cambios en la distribución de competencias entre estos actores gubernamentales de diferentes jurisdicciones de gobierno.

Un eje central de investigación consiste en observar los puntos de inflexión institucional que generan los conflictos en materia de política ambiental. Es importante un enfoque comparativo que tome en cuenta los diversos grados de desarrollo y consolidación de la política ambiental en el nivel provincial y municipal, considerando las diferencias existentes en los niveles de protección ambiental en cada jurisdicción. Para el análisis de las políticas públicas, un punto clave a atender son los nudos problemáticos en materia de articulación interjurisdiccional.

### **Sobre el contenido de los capítulos**

El libro comienza con un artículo de Gabriela Merlinsky: “La espiral del conflicto. Una propuesta metodológica para realizar estudios de caso en el análisis de conflictos ambientales”. Este texto forma parte de las reflexiones teórico-metodológicas de

un estudio –antes mencionado– del conflicto por las plantas de celulosa en el río Uruguay y el conflicto por la recomposición ambiental de la cuenca Matanza-Riachuelo. La autora muestra cómo es posible resolver problemas metodológicos referidos al seguimiento temporal de la dinámica del conflicto, la organización de la cronología de los casos y la manera en que el análisis narrativo permite resolver la cuestión de los encadenamientos de acontecimientos que explican la emergencia del caso en el espacio público. Propone y construye algunas dimensiones de análisis que pueden ser de utilidad para quienes llevan adelante investigaciones que toman en cuenta el conflicto como unidad de análisis.

El artículo de Ezequiel Grinberg y Karin Skill, “Controversias sociotécnicas en torno a las fumigaciones con glifosato en Argentina. Una mirada desde la construcción social del riesgo”, examina un aspecto que aún ha sido poco explorado en relación a los procesos de agriculturización y sojización. Los autores ponen el foco en el análisis de los acontecimientos que permitieron que el conflicto por las consecuencias de la implantación del monocultivo de soja en la Argentina se hiciera visible en la esfera pública en función de la identificación de diferentes consecuencias sobre la salud. A partir de analizar el debate público en torno al uso de agroquímicos y el papel que han jugado en esa discusión tanto los expertos como los movimientos territoriales, el texto busca responder a una pregunta central referida al rol que juegan las controversias sociotécnicas en la construcción social del riesgo. El estudio de los diferentes modelos de construcción social del riesgo permite abrir “la caja negra” de la ciencia, examinando cómo y quiénes investigan, quién diseña los proyectos de investigación, quién controla la producción de conocimiento, quién financia las investigaciones y qué significa la independencia científica. De este modo, el análisis de los autores contribuye a revisar la cuestión de la comprensión pública y la utilidad de la ciencia.

Se distinguen aquí un modelo pragmático y un modelo precautorio en materia de definición del riesgo, a través de los cuales es posible observar los aspectos más significativos de una controversia política sobre el significado del daño en términos de la afectación a los cuerpos y los territorios. Esto lleva a otro aspecto central en las diferentes construcciones del riesgo: los escenarios de futuro. Es entonces cuando la ciencia deja de ser un instrumento neutro y comienza a formar parte de una discusión más profunda sobre el desarrollo y

las implicancias que tienen estas transformaciones del sistema agroalimentario sobre la vida, la diversidad biológica, la salud y los medios de vida de la población en el mediano y largo plazo.

El trabajo de Victoria D'hers, Cinthia Shammah, España Verrastro y Marie-noëlle Carré, "Analizando el conflicto en torno a la recolección y transporte de residuos en la Ciudad de Buenos Aires", es una aproximación muy sugerente al análisis de las relaciones complejas que se pueden dar entre el conflicto y el cambio institucional. Las autoras realizan un análisis muy fino del entramado de actores colectivos implicados en el sistema de gestión de los residuos sólidos urbanos en la Región Metropolitana de Buenos Aires. El trabajo aporta elementos para comprender cómo es posible que ciertos rasgos de un modelo de gestión construido en el período de la última dictadura militar tengan vigencia en los dispositivos territoriales y los circuitos de gestión y circulación de la basura. Tomando en cuenta la mediana duración, el artículo observa con detenimiento lo que sucede en las coyunturas de licitación del servicio de recolección de residuos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: las tensiones latentes se vuelven manifiestas y los actores vinculados al sector del transporte logran un desplazamiento del conflicto hacia el tema específico de la circulación de la basura. Si se analizan las tensiones por la apropiación del recurso, se puede reconocer un entramado de actores con poder económico y sindical que tiene la capacidad política para llevar adelante este desplazamiento y generar una clausura del problema, donde la cuestión ambiental, en tanto asunto político, queda invisibilizada.

El artículo de Matías Paschkes Ronis, "El delta en disputa. Conflictos y controversias ambientales en el partido de Tigre", estudia el proceso de problematización pública de la cuestión ambiental en el municipio de Tigre. Buscando identificar el modo en que se relacionan componentes ambientales y no ambientales de los conflictos, la hipótesis del autor es que son los actores colectivos que surgen a la par de las disputas ambientales quienes se encargan de ensamblar los múltiples componentes en torno a una demanda ambiental.

El texto bucea en el discurso de los actores y sus particularidades en cuanto a los diferentes modos de relación entre sociedad y naturaleza. Su análisis muestra de qué manera esos discursos se han ido transformando al calor de los procesos de acción colectiva y en estrecha conexión con la forma en que el

Estado municipal ha ido tratando la cuestión. Es la interacción entre los diferentes actores y las respuestas estatales la que va definiendo progresivamente un modo de construcción de la cuestión ambiental.

El artículo de Matías Aizcorbe, Soledad Fernández Bouzo y Marina Wertheimer, "Moros en la costa. Ambiente, actores locales y conflicto en torno a los megaproyectos de urbanización sobre la franja costera de los partidos de Avellaneda, Quilmes y Vicente López (2000-2011)", analiza dos conflictos diferentes en torno al proceso de transformación de la ribera en el Río de La Plata.

El texto describe el modo en que las transformaciones territoriales generadas por grandes instalaciones inmobiliarias (megaproyectos) generan conflictos de implantación. La población local establece cuestionamientos en relación a los usos legítimos del suelo; de ese modo, a medida que las protestas crecen se produce una serie de litigios en el espacio público, y la demanda ambiental, centrada en la protección de los espacios verdes, se complejiza y se define como arena política.

El artículo de Pablo Pereira y Melina Tobías, "Políticas de agua potable y saneamiento. Demandas locales en el Área Metropolitana de Buenos Aires", aborda los conflictos territoriales en torno a la expansión del Plan Director de Agua y Saneamiento de la empresa AySA en la zona baja de la cuenca Matanza-Riachuelo. El estudio se centra en el rol de los actores locales y las formas en que éstos se movilizan para incidir en la formulación de políticas públicas en la escala local. El relato permite observar el modo en que las organizaciones territoriales establecen puentes cognitivos entre diferentes cuestiones, tales como el suministro de agua potable, la falta de cloacas y las inundaciones, para luego definirlos en términos de "crisis hídrica". Esta forma de construcción del conocimiento permite disputar espacios de poder dentro del municipio y, al mismo tiempo, ampliar la escala del problema extendiendo las demandas hacia los niveles de gobierno municipal, provincial y nacional, la Autoridad de Cuenca Matanza-Riachuelo y la empresa AySA.

El artículo de Lorenzo Langbehn, "Conflictos y controversias por el Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos en Salta. La cuestión ambiental y el control sobre el territorio", examina el proceso de reglamentación de la Ley de Bosques en esta provincia. Su análisis permite entender cómo es que el conflicto por la tierra se redefine en términos ambientales. El hecho de que la cuestión

de los bosques (que abarca diferentes dimensiones vinculadas a aspectos biofísicos, económicos, sociales y culturales) se procese como un conflicto ambiental pone en juego una redistribución de competencias específicas entre la Nación y las provincias, e incluso en los aparatos burocráticos tanto nacionales como provinciales. El texto muestra cómo la definición del problema ambiental es en sí misma objeto de disputas que vienen condicionadas por las estructuras de poder que operan en la situación específica de conflicto, y en particular, por la dimensión territorial de esas estructuras de poder.

El artículo de Patricio Bruno Besana y Ana Laura Monserrat, “Sobre arenas movedizas. Las dunas costeras como espacios del (des)conocimiento”, analiza un conflicto en torno a la gestión de zonas costeras en el partido de Coronel Dorrego (Provincia de Buenos Aires). Se trata de un caso “atípico” en relación a los otros analizados en este libro y ahí reside su valor heurístico, pues la región objeto de la disputa no puede caracterizarse ni como rural ni como urbana y porque el foco de disenso estuvo protagonizado por dos organizaciones de expertos profesionales que establecieron a su vez enrolamientos en diferentes áreas de gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

La controversia en torno a la protección ambiental del territorio se desató a partir de diferentes interpretaciones sobre las potenciales consecuencias de la implementación de un proyecto de Mecanismo de Desarrollo Limpio (MDL). Los MDL tienen su origen en el Protocolo de Kyoto y se orientan a que los países desarrollados generen compromisos de disminución en la emisión de gases invernaderos mediante el fomento de prácticas sostenibles en países en vías de desarrollo. El proyecto en cuestión se proponía forestar o reforestar la zona de las dunas costeras, justamente cuando una fundación ambiental conservacionista planteaba que debían ser objeto de preservación.

A partir de allí se instaló una controversia en el espacio público y en las arenas gubernamentales. Un elemento clave del análisis es que –a diferencia de otros casos analizados en este libro– la población local prácticamente no participó en esta disputa y tampoco se enroló en relación a alguno de los dos proyectos. De este modo, el trabajo aporta un análisis sumamente interesante para entender cómo vecinos y especialistas plantean diferentes definiciones del espacio y, a su vez, cómo esto se relaciona con nociones vinculadas al desarrollo económico y a distintas formas de valor.

El artículo de Facundo Martín y Lucrecia Wagner, “Agua o minería. Determinaciones y movilizaciones en la construcción pública del conflicto ambiental en Mendoza”, analiza el modo en que el agua se ha constituido en uno de los centros estructuradores del conflicto público en esa provincia, algo que a su vez se presenta como enunciador y potencial articulador de otras tramas y dinámicas sociales. El texto sigue la genealogía de la “construcción del ambiente” en el modelo productivo mendocino, para identificar los elementos que permiten entender la constitución de arenas públicas en las que, actualmente, se expresa la “contradicción” agua vs minería.

Si el caso de Mendoza presenta una experiencia paradigmática de la continua construcción y disputa en torno a lo que los autores denominan una “naturaleza estatal” es precisamente por el rol histórico del Estado provincial. En el estudio de caso, se pone en evidencia la fuerte presencia de una institucionalidad estatal que, en tiempos recientes, ha desplegado diversas estrategias para responder a las crecientes disputas sociales en torno a la actividad minera. En ese sentido, el artículo permite asignar valor al eje de la ecología política histórica local, ya que las implicancias de la acción estatal no pueden quedar fuera del análisis.

Estos trabajos se sumergen en el análisis de casos que están situados en diferentes arenas de conflicto y en ese camino buscan reconstruir el complejo entramado de actores que forman parte de la construcción del problema ambiental como asunto público. El mérito principal es que alientan múltiples miradas y abren caminos para una discusión sobre diferentes modalidades de acción colectiva ambiental en la Argentina. Queda abierta la pregunta acerca del signo valorativo que impulsa estos cambios. Si bien no hay una respuesta directa y definitiva acerca de si los conflictos ambientales alientan una cosmovisión diferente de la relación entre sociedad y naturaleza o se trata de conflictos sociales policlasistas que, llegado el caso, pueden asumir argumentos de tipo ambiental, lo importante es que la cuestión ambiental ha pasado a formar parte de la construcción de las percepciones, pensamientos y acciones de diferentes actores sociales, organizaciones, colectivos y redes ciudadanas en la Argentina. Se trata, en definitiva, de la ampliación del universo de lo decible y lo pensable en relación al ambiente y, por lo tanto, de nuevas formas de representar la experiencia social.

## Bibliografía

- Albuquerque, M. (Edit.)** (2004): *La construcción democrática desde abajo en el Cono Sur*, São Paulo, Instituto Polis.
- Alimonda, H.** (2005): "Cuando los árboles son un desierto", *OSAL-Observatorio Social de América Latina*, Año VI, N° 17, ps. 33-40.
- **(Comp.)** (2002): *Ecología política, naturaleza, sociedad y utopía*, Buenos Aires, CLACSO-ASDI-FAPERJ.
- Alonso, A. y Costa, V.** (2002): "Por uma Sociología dos conflitos ambientais no Brasil", en Alimonda, H. (Comp.): *Ecología Política, naturaleza, sociedad y utopía*, Buenos Aires, CLACSO-ASDI-FAPERJ.
- Álvarez, S; Dagnino, E y Escobar, A.** (1998): *Cultures of Politics, and Politics of Culture: re- visioning Latina American Social Movements*, Boulder, Westview Press.
- Arach, O.** (2002): "Ambientalismo, desarrollo y transnacionalidad en Paraguay. Consideraciones a partir de las protestas sociales en torno a la represa de Yacretá", *Cuadernos para el Debate*, N° 16, Buenos Aires, IDES.
- Azuela, A.** (2006): *Visionarios y pragmáticos. Una aproximación sociológica al derecho ambiental*, México DF, UNAM- Fontanamara.
- Azuela, A. y Mussetta, P.** (2008): "Quelque chose de plus' que l'environnement. Conflits sociaux dans trois aires naturelles protégées du Mexique", *Problèmes d'Amérique Latine*, N° 70, ps. 13-40.
- Callon, M.** (1986): "Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Briec Bay", en Law, J. *Power; action and belief: a new sociology of knowledge?*, Londres, Routledge.
- Callon, M.; Lascoumes, P. y Barthe, Y.** (2001): *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, París, Seuil.
- Castro Herrera, G.** (1996): *Naturaleza y Sociedad en la Historia de América Latina*, Panamá, CELA.
- Castro Soto, G.** (2005): "El movimiento social en Mesoamérica por la defensa de los recursos naturales", *OSAL-Observatorio Social de América Latina*, Año VI, N° 17, ps. 41-52.