

ARTÍCULOS

Ambientalizar la Geografía**Diego Joaquín García Ríos¹**

Recibido: 29/09/21

Aceptado: 23/11/21

*Ecología sin lucha de clases es jardinería**Chico Mendes***Resumen**

Hace décadas que las cuestiones ambientales forman parte de la agenda pública de los diferentes países, los cuales, con mayor o menor intensidad, llevan adelante políticas públicas en esa dirección. En Argentina, existe una ingente legislación ambiental, pero es con la reciente promulgación de la Ley de Educación Ambiental (2021) y la Ley Yolanda (2020), que lo ambiental comienza a estar en boga en el discurso de muchos de los actores del arco político, los ministerios e instituciones. La Geografía, a pesar de ser una disciplina que se encuentra directamente ligada con la retórica ambiental, ha perdido mucho campo en su corpus analítico, merced al desarrollo que tuvieron los conceptos de espacio, territorio y lugar como nociones válidas para explicar las formaciones geográficas. Es tiempo de que la dialéctica entre sociedades y sistemas naturales comience a cobrar fuerza a partir de los análisis ambientales de todos los procesos geográficos.

Palabras clave: geografía, ambiente; educación ambiental integral; contenidos ambientalizados

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata ciegeografia@gmail.com

Greening Geography

Abstract

For decades environmental issues have been part of the public agenda of different countries, which, with greater or lesser intensity, carry out public policies in that direction. In Argentina, there is a huge environmental legislation, but it is with the recent enactment of the Environmental Education Law and the Yolanda Law, that the environment begins to be in vogue of the discourse of all the actors of the political arc, the ministries and institutions. Geography, despite being a discipline that is directly linked to rhetoric, has lost much field in its analytical corpus, thanks to the development of the concepts of space, territory and place as valid notions to explain geographical formations. It is time that the dialectic between societies and natural systems began to gain strength from the environmental analyzes of all geographic processes.

Keywords: geography, environment; comprehensive environmental education; green content

Vindicación al concepto de ambiente

Ambiente es, acaso, uno de los conceptos con mayor carga geográfica de nuestra disciplina, por cuanto refiere a la unidad espacial que sintetiza las relaciones históricas, permanentes y conflictivas entre las sociedades y los sistemas ecológicos. A pesar de que, en la evolución de la Geografía, sufrió avatares que lo hicieron vacilar hacia concepciones naturalistas o biologicistas -asemejándolo a las nociones de “bioma” o “ecorregión”-, actualmente, existe un consenso científico importante en considerar que el ambiente es un recorte territorial con límites definidos (Reboratti, 2000; Bocco y Urquijo, 2013) que engloba a todos los elementos que forman parte de la biosfera: tanto los bióticos y abióticos de la naturaleza, como los producidos por las sociedades de manera antrópica. En otras palabras, podríamos definir al ambiente como un sistema de relaciones complejas entre las distintas esferas de la naturaleza (atmósfera, hidrósfera, litosfera y biosfera) y las sociedades, materializadas en un espacio en el que, dadas sus características particulares, pueden identificarse ciertos límites. Este tejido conceptual, que busca ofrecer un lugar importante a las actividades humanas a la hora de construir ambientes, recupera la concepción trabajada por el clásico libro de historia ecológica argentina llamado “Memoria verde”, donde encontramos la siguiente definición: “Es un sistema dinámico y complejo resultante de la interacción entre los sistemas socioculturales y los ecosistemas, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas”

(Brailovsky y Foguelman, 2009, p. 34). Ya hemos ponderado el lugar del componente territorial y la importancia de la situación geográfica de los ambientes, lo cual les ofrece un componente geográfico remarcado; por eso citamos las palabras de Di Cione que se transcriben a continuación:

Los ambientes están situados geográficamente. La formación geográfica es el ámbito específico donde se combinan la naturaleza y la cultura. Los ambientes son, simplificando, nichos ecológicos, hipervolúmenes no fácilmente delimitables sin considerar su inscripción geográfica. Los nichos están poblados por muchos procesos de territorialización convergentes. Algunos con génesis locales (autóctonos) y otros distantes (alóctonos). La combinación de todas las territorializaciones determina la formación territorial de los ambientes específicos. Es imposible modificar los sentidos ambientales sin modificar la formación territorial. Luego es imposible sin intervenir en las escalas de la formación social a los fines de alterar la formación territorial que opera en los específicos ambientes (Di Cione, 1998, p. 8).

La construcción social de ambientes o, mejor, de formaciones ambientales (Di Cione, 1998), a pesar de constituir dinámicas eminentemente geográficas -dado que sus categorías esenciales e interactuantes forman parte del corpus teórico de la disciplina-, ha sido desatendida por una Geografía que, en las últimas décadas, estuvo más interesada en ocuparse del espacio, del territorio y del lugar como categorías de análisis superadoras y holísticas. Sin embargo, hace ya algunos años que la Geografía ha “recogido el guante” de abordar contenidos ambientales en su agenda, tanto académica como escolar. Va de suyo el ingente crecimiento de estudios de caso ambientales en los libros de texto y las planificaciones docentes, la multiplicidad de artículos y ponencias en congresos, así como la proliferación de grupos de investigación y extensión en universidades, vinculados a temáticas ambientales.

La Geografía cobra una relevancia especial en el contexto actual en el que aparecen muchos estudios ambientales interesados en el análisis del espacio: ciencia sustentable, ciencia del cambio de la tierra, ciencia del sistema de la tierra, sociología ambiental. La geografía ambiental, como una propuesta integradora, debe contribuir a la organización del flujo de los diferentes y variopintos componentes de la investigación, más allá de los problemas de lenguaje y metodología que puede generar la pretensión holística (Bocco y Urquijo, 2013, p. 78).

Sin embargo, es preciso señalar que en este artículo no se realizará un relevamiento descriptivo sobre el desarrollo que ha experimentado “lo ambiental” en Argentina (Condenanza, 2014), sino que se tiene como objetivo realizar un llamamiento a la reflexión sobre un enfoque conceptual y estructural que es importante tener en cuenta a la hora de pensar la educación ambiental desde nuestra disciplina. En el último tiempo, en Argentina se aprobaron dos leyes muy importantes que, de alguna manera, son las que motorizaron este artículo: en noviembre de 2020, se aprobó la Ley N.º 27592 -más conocida como Ley Yolanda-, la cual tiene como objetivo garantizar la formación integral en ambiente, con perspectiva de desarrollo sostenible y con especial énfasis en cambio climático, para las personas que se desempeñan en la función pública; y, en mayo de 2021, se promulgó la Ley N.º 27621 de Educación Ambiental Integral (en adelante, EAI), la cual ofrece un andamiaje institucional y presupuestos mínimos para el monitoreo y el diseño de acciones institucionales (en todos los niveles educativos) para llevar adelante una comprensión articulada y transversal de temas ambientales en la educación. En este sentido, seguramente existirán reacomodamientos ministeriales, se crearán organismos de contralor y se elaborarán materiales educativos para concretar los principios declarativos de ese documento legal. La Geografía, en tanto disciplina que posee incumbencia directa sobre lo ambiental, deberá adoptar la decisión de orientar sus acciones formativas e investigativas hacia esa dirección y, para ello, será importante redoblar esfuerzos entre todos los actores de la comunidad para mostrar presencia en dichos compromisos.

En este sentido, el presente artículo se trata de una plataforma declarativa con rasgos biográfico-formativos que se erige como un llamamiento disciplinar hacia los actores que formamos parte de la disciplina geográfica. Será importante compartir algunas consideraciones que apuntan a fomentar una discusión que contribuya a repensar nuestras prácticas docentes e investigativas en Geografía desde un enfoque ambiental integral, con el propósito de propiciar el debate que nos aproxime a la posibilidad de hacernos cargo de aquello que las leyes ambientales y nuestra historia disciplinar reclaman.

Deconstruir nuestras biografías formativas

En Argentina, a la Geografía le queda mucho camino por recorrer para adjudicarse el -merecido y justificado- mote de privilegiada (o autorizada) en el tratamiento de problemáticas ambientales, en el abordaje de cuestiones que hacen a la educación ambiental o en la toma de decisiones en gestión ambiental. Esto se ha dado no solo por el vigoroso avance de otras ciencias, como las ya mencionadas por Bocco y Urquijo (2013),

sino por propios yerros de las estructuras geográficas universitarias y superiores no universitarias que le han hecho perder la brújula con respecto al tratamiento integral de lo ambiental en profesorado y licenciaturas².

Sostenemos que toda carrera de Geografía jerarquiza los enfoques y contenidos en su plan de estudios en función de las prioridades formativas, o bien, por las disputas entre los actores involucrados, que se dan en torno a su formulación. En algunos casos, se ha buscado dar mayor preponderancia a la geografía física, mientras que otros departamentos del país, para posicionarse políticamente en oposición a los primeros, decidieron enfocar sus principios declarativos en torno a la geografía social. Esta polarización disciplinar no solo se puede vislumbrar en las estructuras curriculares de los planes de estudio, sino en la repartición de mesas temáticas en un congreso de geografía³, donde los trabajos físicos exhiben una débil consideración de las relaciones sociales y donde los trabajos centrados en la geografía social, económica o política no acostumbran a tener en cuenta la manera en que las sociedades construyen ambientes (transforman naturaleza) mediante sus racionalidades.

Es por ello que se ha constituido, a nivel país, una dicotomía que refuerza posturas antagónicas, obnubila abordajes integrales y ocluye miradas que entiendan al ambiente como una construcción histórica y dialéctica entre las sociedades y los sistemas naturales. Va de suyo pensar que todavía se sostienen interpretaciones que giran en torno a comprender primero la base natural para entender, posteriormente, a las acciones humanas en el espacio (todavía sigue vigente esta idea de entenderlo como contenedor). Es por ello que han sido progresistas y denodados los esfuerzos de Gurevich (2005) y Zenobi (2014) por intentar pensar a los territorios contemporáneos desde el análisis multicausal que entiende a los ambientes desde la diversificación y la complejidad, pudiendo ser atendidos desde un mosaico de materiales curriculares que propenden a la renovación conceptual y metodológica de la geografía escolar.

² El tratamiento y consideración de lo ambiental dentro de los documentos oficiales marco, tales como los “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” (2007) por el Instituto Nacional de Formación Docente; el documento sancionado por el Consejo Interuniversitario Nacional (2010) denominado “Lineamientos Generales de la Formación docente comunes a los profesorado universitarios”; la Ley de Educación Superior N° 24251 (1995) y la Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006); es muy tenue. Solo existen expresiones vagas como “consolidar el respeto por el medio ambiente” (Ley de Educación Superior) o un artículo completo, pero hasta ahora vacío y sin presupuesto, en la Ley Nacional de Educación (artículo 89).

³ Por ejemplo, la realización de los Congresos Nacionales de Geografía de Universidades Públicas (Argentina) han segmentado las mesas como compartimentos estancos, aunque de a poco se van superando estas dicotomías.

Yendo a los profesorados, la anterior dualidad se ve agravada cuando pensamos que existen carreras que buscan ofrecer mayor preponderancia a la cuestión disciplinar, mientras que otras, a la formación pedagógica, sin lograr generar el equilibrio necesario para conseguir lo que Shulman (1987) denomina conocimiento didáctico del contenido en un trayecto formativo. En el primer caso, según Davini (2008), desde que existen las instituciones escolares y se conformaron los programas de formación de los docentes, ha ido perfilándose nítidamente la tradición académica, donde se afirma que lo esencial es que conozcan sólidamente la materia que enseñan y reducen la formación pedagógica a una debilidad llamativa, dado que se la considera superficial e innecesaria. En el segundo caso, la carga de materias pedagógicas generalistas es tan grande que, si le quitáramos el título al plan de estudios, no sabríamos de qué profesorado estamos hablando.

Las licenciaturas de Geografía, en cambio, han sabido tutoriar, en algunos casos, las guías que hacen a sus principios investigativos hacia algunos componentes ambientales a partir de seminarios orientados o perfiles que tienen que ver con una mirada integral que estipula marcos teóricos en función de temas ambientales, que luego podrán ser tomados en cuenta -o no- por las futuras tesis de grado que se presentan al concluir la carrera. Sin embargo, las experiencias ambientales en torno a ciertas líneas de investigación o la constitución de seminarios ambientales constituyen archipiélagos aislados que no buscan un hilo ordenador ni una coherencia epistémica. Por ejemplo, en un análisis del plan de estudios de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Malvares Míguez (s/f) sostiene con contundencia:

Puede concluirse en este ítem que existe un grado bajo de contenidos ambientales en la currícula de la licenciatura en geografía (...). Según los porcentajes puede decirse que el abordaje interdisciplinar es bajo tanto sobre el total de asignaturas analizadas como en aquellas que presentan contenidos ambientales expresados en diferentes niveles (Malvares Míguez, s/f, p. 8).

En la narrativa anterior hallamos un problema que tienen, en general, las carreras universitarias y los institutos de formación docente en Geografía: la inexistencia de proyectos comunes entre las materias o la incapacidad para transversalizar marcos referenciales ambientales que pueden hacer las veces de columna vertebral de una carrera. La mayoría de los planes de estudio con los que fuimos formados los profesores y licenciados en Geografía en Argentina no ha adoptado al ambiente como una categoría significativa para el análisis geográfico, como sí lo han sido el espacio, el territorio o el lugar. En ese sentido, como ya hemos afirmado, todavía se identifican recorridos

formativos en que la geografía física y la geografía humana discurren por carriles paralelos, donde no existen puntos de diálogo entre las cátedras que se dedican a una u otra rama de la disciplina. También en muchos congresos sigue existiendo esta división tajante entre ambos flancos, o incluso, las diferentes ramas que aparecen dentro de cada vertiente (geografía social, económica, política, urbana, rural) no acostumbran a adoptar al ambiente como una categoría válida de análisis, sino que solo la tienen en cuenta cuando se trata de considerar las diferentes afectaciones negativas de las actividades humanas⁴. Este aspecto lo desarrollaremos en el siguiente apartado.

Abandonar la tentación de adoptar a lo ambiental como una consecuencia de las otras dimensiones geográficas

Naturaleza y ambiente han sido conceptos que, de manera confusa y desprevenida, se han utilizado de una forma casi indistinta en la retrospectiva de la disciplina. En este sentido, han sido esforzados los intentos de geógrafos como Milton Santos y Carlos Reboratti para entender que la naturaleza, en su dinámica, es una entidad que, lejos de ser intocada, evoluciona a la par de los ritmos sociales y sus modos de producción. Es por ello que el autor brasileño acuñó el acertado concepto de “segunda naturaleza” (Santos, 1995), principio fundante que entiende a las relaciones entre sociedad y naturaleza desde una lógica artificializada, trastocada, instrumentalizada, sin amagues para entender a la naturaleza como un vergel originario. Reboratti (2000), asimismo, hizo el aporte de que la naturaleza no es la esfera primigenia desde la cual se construyen los ambientes, sino que la misma se diferencia del ambiente desde un sentido abstracto y sin límites definidos. Por eso, en su libro “Ambiente y sociedad” la comprende como un sistema de relaciones que adopta diferentes comportamientos según nuestra escala de análisis: por ejemplo, la naturaleza *en* el oso hormiguero, a diferencia del ambiente que, como abordamos en el apartado anterior, tiene un componente más territorial y, por ende, posesivo e identitario: el ambiente *del* oso hormiguero. Por otro lado, Blanco (2009) sostiene que las transformaciones históricas que ejercieron las diferentes sociedades fueron constituyendo un “sistema de naturalezas sucesivas, históricas, resultado de la particular combinación de las reglas que regulan el funcionamiento de los sistemas físicos y biológicos y de las prácticas sociales” (Blanco, 2009, p. 50). Este mismo autor trae a Moraes sobre la palestra para referirnos a un interesante proceso de valoración de la naturaleza, que, agregamos,

⁴ Afortunadamente, en el EGAL 2021 de la ciudad de Córdoba (Argentina), se ha avanzado hacia una composición de mesas temáticas que rompe con aquellas estructuras, donde se puede observar a lo ambiental a partir de una transversalización en la mayoría de los ejes.

erige nuevos ambientes, a partir de cinco etapas: “apropiación de los medios naturales, creación de una segunda naturaleza, apropiación de la naturaleza ya socializada, creación de formas espaciales humanas, apropiación de las formas creadas” (Blanco, 2009, p. 50). Como sostiene Seoane (2017, p. 22), “la palabra ‘naturaleza’ ha sido considerada un concepto histórico, complejo, polisémico, enigmático, mistificador, fantasmal e, incluso, promiscuo”.

Sin embargo, a pesar de los anteriores esfuerzos conceptuales por conciliar la mirada entre ambiente y naturaleza (ambos entendidos como una construcción social dialéctica), a menudo, el abordaje de lo ambiental se circunscribe a la afectación negativa de las acciones humanas en los sistemas naturales. Una suerte de consecuencia esperable de las diferentes intervenciones sociales en el medio natural. Bajo esta perspectiva es frecuente entender a la naturaleza como una entelequia prístina y en equilibrio permanente -casi un vergel- que resulta ser vilipendiada o esmerilada por el innatamente destructivo mundo social moderno.

Se trata de una perspectiva que lee la naturaleza como algo dado, como una sólida base fundacional (u ontológica) a partir de la cual actuamos y que puede ser invocada para apoyar juicios éticos o normativos sobre prácticas y procedimientos ecológicos, sociales, culturales, políticos o económicos. Considérese, por ejemplo, cuántos de los recientes esfuerzos de planificación sostenible legitiman sus actividades invocando cierta visión transcendental de una naturaleza que se ha desajustado y requiere ser re-equilibrada, un procedimiento que re-equilibraría, a su vez, el orden social (Swyngedouw, 2011, p. 42). Esta concepción, como toda idealización, no solo es errónea y poco congruente con la realidad, puesto que la naturaleza es mutable y su morfología se ha visto alterada en función de tiempos geológicos y humanos, sino que ha sido utilizada como medida objetiva -o “natural”- para condenar las actuaciones humanas (Leal, 2002). Es decir, hemos creado una concepción de la naturaleza para revestir de objetividad nuestras críticas a la forma como se ha transformado el medio natural. Las críticas son válidas, pero son nuestros valores y no “la voz de la naturaleza” los que emiten tales juicios

El ecosistema está construido a partir de la unidad contradictoria de capital y naturaleza (...). Es importante también recordar la definición de la tecnología como una apropiación humana de objetos y procesos naturales para facilitar la producción. La naturaleza resultante no sólo evoluciona de manera imprevisible motu proprio (como consecuencia de las mutaciones aleatorias y las interacciones dinámicas autónomas incorporadas al proceso evolutivo

en general), sino que también está siendo activa y constantemente reformada y reconfigurada por las acciones del capital (Harvey, 2014, p. 243).

Esta visión dialéctica de las formaciones ambientales, las cuales son constituidas a partir de la imbricación cultura-naturaleza como producto de la propia dinámica del capital, no hace más que ofrecer una perspectiva compleja basada en relaciones históricas, permanentes y conflictivas. Esas interrelaciones cambiantes dan forma a nuevas entidades espaciales y ambientales, lo cual da origen a lo que Smith, citado por el propio Harvey, denomina “producción de naturaleza”:

La dirección que toma esta producción de naturaleza es una cuestión abierta y no cerrada, siendo evidente asimismo desde hace mucho tiempo que se trata de un asunto plagado de consecuencias no deseadas. Así, los frigoríficos, que facilitaron el reparto de alimentos no contaminados a una pujante población urbana, fueron identificados, muchos años después, como el origen de los clorofluorocarburos (CFC) que estaban nada menos que ¡destruyendo la capa de ozono estratosférica que nos protege de las radiaciones solares! (Harvey, 2014, p. 244)

Entonces, a partir de estos registros de entendimiento, la Geografía adopta un cariz de permanente denuncia donde toda intervención en la naturaleza es una problemática *per se*, y donde la sumatoria de estas situaciones constituyen el reaseguro que le otorga un semblante ambiental a nuestra disciplina. Por ello, es común comprender una problemática geográfica desde las clásicas dimensiones de análisis: económicas, políticas, sociales, culturales y *ambientales*. Estas miradas siguen divorciando a la naturaleza (siempre una víctima pasiva) de la sociedad (siempre uniforme y esencialmente mala), desconociendo la desigual responsabilidad de actores sociales, omitiendo el entendimiento conceptualmente multifacético e histórico del ambiente, reduciéndolo a un mero receptáculo espacial que recibe, de manera pasiva, el perjuicio de diferentes tipos de contaminación antrópica.

Contribuir a los abordajes sistémicos y estructurales para comprender las dinámicas ambientales

Un lugar común dentro de la Geografía es pensar a lo ambiental desde los estudios de caso. Tanto en la investigación, donde proliferan artículos y capítulos de libros sobre problemas o implicancias ambientales locales de una situación geográfica determinada; como en la esfera educativa, donde los diseños curriculares y los libros de texto están inundados de estudios de caso que encapsulan lo ambiental en torno a un espacio y tiempo

determinados; lo cierto es que el estudio de las llamadas problemáticas ambientales en los términos de islotes temáticos y ejemplificados, no hacen más que fragmentar la mirada estructuralista de la disciplina.

En esta metodología de trabajo se emplea inductivamente el concepto de multiescalaridad, consistente en la forma de aproximación espacial sobre los procesos estudiados (mundial, regional, nacional, local). Bajo esta modalidad, se genera un acercamiento hacia los problemas o situaciones particulares de un modo más preciso, tan necesario para analizar procesos sociales y dinámicas geográficas, aplicando la multiperspectividad y la multidimensionalidad, a los fines de reducir los márgenes de abstracción en un contenido. En palabras de Stake (1999):

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 1999, p. 20).

Los casos son instrumentos complejos que revisten la forma de narrativas sobre una situación determinada en un espacio específico y apuntan a comprender o corroborar una teoría, concepto o problemática general, a partir de un problema puntual. El estudio de caso es el vehículo por medio del cual se le da tratamiento a un “retazo” de la realidad, a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente, dado que un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos contemplados con los que, generalmente, explican situaciones de la vida real de los estudiantes. Esta estrategia de *zoom analítico* permite profundizar cada uno de los aspectos y/o dimensiones del problema presentado. De este modo, se puede decir que hay dos escalas de análisis sobre una situación a ser abordada para lograr su comprensión: una a nivel “macro” (la contextualización) y otra a nivel “micro” (la especificidad). Según Merlinsky (2013):

Los estudios de caso tienen que pasar una prueba crucial en la relación local-global. El valor heurístico del caso reside en su capacidad para intersectar diferentes planos de organización social que se expresan en una posición localizada; así, un caso “bien construido” no es un caso particular (Merlinsky, 2013, p. 63).

Un estudio de caso debe ser lo suficientemente versátil para incluir dimensiones políticas, económicas, sociales y ambientales, de manera que su análisis sea complejo y ayude a

comprender situaciones geográficas más generales. Según Wassermann (1994), esta metodología es compleja y reviste la forma de narrativa y, aunque se centra en áreas temáticas específicas, los buenos casos se construyen en torno a problemas que merecen un examen a fondo. Sin embargo, no todo es bienaventurado desde esta visión particularizada.

Esta fragmentación en diferentes microgeografías no hace más que perder de vista la injerencia que tiene la reproducción del sistema capitalista en los ambientes del planeta, mediante sus lógicas de expoliación y rapiña hacia la naturaleza, donde prepondera una racionalidad explotacionista de extractivismo “hacia atrás” y de contaminación “hacia adelante”, basada en un modelo consumista que sostiene pirotécnicamente a este sistema. Perder de vista esta dimensión holística de las lógicas que son inherentes al capitalismo es caer en la trampa del “divide y reinarás” que el propio sistema nos impone. Y no solo eso. Si no utilizamos a la Geografía como herramienta para la comprensión crítica y estructural de los cimientos que enarbolan la depredación de la base natural, con sus consecuentes pasivos ambientales, entonces el capital aproxima sus inquietudes y despliega sus velas para absorber el discurso verde.

(...) el capital ha convertido los asuntos medioambientales en una gran área de actividad empresarial. Las tecnologías ambientales cotizan actualmente al alza en las bolsas mundiales. Una vez que esto ocurre, como en el caso de la tecnología en general, la configuración de la relación metabólica con la naturaleza se convierte en una actividad autónoma frente a las auténticas necesidades reales. La naturaleza se convierte, de nuevo según Neil Smith, en «una estrategia de acumulación» (Harvey, 2014, p. 243)

No solo en el cambio climático podemos distinguir análisis estructurales para comprender la dinámica del capital. La multiplicación de incendios, la lógica explotacionista en mares, ríos y montañas, los procesos de desertificación, la siembra de árboles reforestados o la introducción de animales exóticos, la modificación sustancial de paisajes para asociarlos al canon de belleza turístico, la destrucción de humedales para establecer urbanizaciones cerradas; son parte del mismo problema y conforman nuevos ambientes que desmaquillan el verdadero rostro del capital. Perder de vista el análisis estructural para comprender estas lógicas a gran escala, por un lado, nos circunscribe en analizar lo ambiental como un conjunto de pasivos de los cuales no se podrá actuar de manera preventiva, sino multando o sancionando (principios propios de la economía ambiental, vertiente neoclásica de la economía). Y por otro, porque en vez de utilizar a la Geografía como un

conjunto de herramientas teóricas y metodológicas para comprender la totalidad y la dinámica de expansión del sistema capitalista, la utilizamos como un estandarte de denuncia que, más allá del impacto y la indignación, no avanza hacia la comprensión de las lógicas del capital.

Estudiar autores que ayuden a comprender (y explicar) dinámicas estructurales en la producción de ambientes

Luego de haber diagnosticado que a la Geografía le falta desarrollo en la formación ambiental en los términos que se puedan superar las microgeografías del estudio de caso, se vuelve imprescindible formarnos y capacitarnos en una línea teórica de entendimiento holístico sobre lo ambiental, en tanto totalidad y en tanto lógica de expansión del capital, es necesario nutrirse de autores que tributan en ese sentido o que han sentado las bases para construir ese marco conceptual. Como hemos afirmado, los ambientes se construyen en base a las relaciones entre los sistemas sociales y los sistemas ecológicos, y esos vínculos, en la mayoría de los casos, se encuentran trastocados por la lógica global del capitalismo. Por tanto, su evolución deja de responder a la dinámica de los tiempos de la naturaleza, para aparearse con tiempos económicos que se sostienen en una lógica privada y de cambio, por sobre la idea del bien común y de uso. De este modo, el explotaciónismo es el tipo de manejo predominante -por lejos- en el capitalismo, donde la mayoría de las tecnologías son destructivas (Gallopín, 1985) y no respetan, de ningún modo, los procesos de regeneración y resiliencia de los sistemas naturales. Y peor: aún aquellas tecnologías que, en el mejor de los casos, son constructivas y conservativas, también están ancladas a racionalidades que poco tienen que ver con el respeto por las sucesiones ecológicas.

De este modo, el discurso predominante sobre la naturaleza y la constitución de ambientes se enseorea con lentes económicos que observan a los elementos en bruto como una góndola de recursos que se encuentra allí para satisfacer necesidades humanas segmentadas (sin desglosar tipos de necesidades ni actores apropiadores). Solo en aquellos casos en que la situación ambiental se entuerta y se vuelve insostenible, se atisba a multar a los responsables cuando ya es demasiado tarde. Va de suyo la corriente preponderante en los Estados modernos: la economía ambiental (Yu Chang, 2005; Tsakoumagkos, 2006), donde -casi con cautela y pidiendo disculpas-, se atina a la multa económica para “resarcir” un pasivo ambiental (siempre irreversible), cumpliendo con el principio del contaminador-pagador.

Para contrarrestar a la anterior perspectiva, existen otras líneas de pensamiento -y acción- como la economía ecológica (Foladori y Pierri, 2005; Tsakoumagkos, 2006) y la ecología

política (Leff, 1995; Alimonda, Toro Pérez y Martín, 2017) que proponen un respeto por los tiempos de los sistemas ecológicos y una modificación ontológica del sujeto en su relación con la naturaleza, a partir de racionalidades y prácticas de acción que apunten a trastocar las estructuras del *status quo*. En este sentido, existen algunos autores que son referentes, desde hace décadas, que nos permiten obtener perspectivas totalizadoras sobre el ambiente. O'Connor (2003) se ha esmerado en analizar la crisis ecológica desde el desarrollo desigual y combinado, donde recupera los conceptos marxistas de “formaciones sociales capitalistas” y “modo de producción” para contrarrestar lo que él identifica como la victoria del posmodernismo en el ecologismo. El geógrafo inglés Swyngedouw (2011), desde un sentido provocador hacia las miradas despolitizadas del ambientalismo, y tomando los postulados de los filósofos Morton, Latour y Žižek, sostiene que “la naturaleza no existe”, apuntando a desechar las concepciones prístinas y enamoradizas de una *naturaleza natural* que hace siglos dejó de existir. Leff (1995), quien desde hace décadas viene contribuyendo al pensamiento ambiental latinoamericano para comprender que nuestra sujeción regional no es solo económica sino ambiental, y pretende, junto con otros autores (Galano, Curi, Motomura, Porto Gonçalves, Silva, Ángel...Leff, 2002) recuperar las concepciones pachamámicas de relación con el medio, para construir ambientes sostenibles y realizar el llamamiento a una nueva ontología del buen vivir. Löwy (2012) y Bookchin (1999) proponen fuertes rupturas con el capitalismo desde sus diferentes formaciones políticas: el primero, a partir del llamado ecosocialismo, quien lo define como “una corriente política fundada sobre una constatación fundamental: la salvaguarda del equilibrio ecológico del planeta; la protección de un medio ambiente favorable a las especies vivas —incluida la nuestra— es incompatible con la lógica expansiva y destructiva del sistema capitalista.” (Löwy, 2012, p. 9). El segundo, en cambio, además de ser fuertemente crítico con el sistema capitalista, también se muestra desencantado de otras experiencias de la historia llamadas progresistas, que también han sido destructivas con los ambientes, entonces propone el colectivismo ecológico con postulados como los siguientes: “Debemos organizar un movimiento que cree una sociedad ecológica, una sociedad que esté descentralizada, que sea democrática, humana. Debemos empezar a revitalizar nuestras comunidades y nuestros vecindarios, creando una nueva política a escala local, devolviéndolos a la vida, reforzándolos” (Biehl, 2017, p. 57).

Finalmente, y ya en términos más didácticos que contribuyen a construir esta mirada estructural en las aulas de geografía, aparecen algunos elementos que se caracterizan por

tener una gran claridad: la sencilla escritura de Federovisky (2018) con su crítica al edulcorado hombre verde que propugna el neoliberalismo como estrategia de dominación y fragmentación de la lucha social, los cortometrajes animados del ilustrador Steve Cutts⁵, quien cuestiona las formas de apropiación de la naturaleza y genera críticas sobre el impacto del consumismo sobre los ambientes. Finalmente, también es importante dar cuenta que el propio capitalismo y los actores que lo impulsan no es estático, se está haciendo eco de la crisis ambiental y, por supuesto, quieren quedar bien parados ante esta situación. Es el famoso “lavado de cara” o *greenwashing* (Harvey, 2014) que llevan a cabo las empresas para mostrarse más “amigables” con la naturaleza (que ellos, de nuevo, llaman ambiente) y por eso desarrollan cientos de proyectos de “responsabilidad social empresarial” que apuntan, una vez más, a individualizar culpas y democratizar “acciones de cuidado con el ‘medio ambiente’”. En este sentido, para finalizar el presente apartado, por un lado, recomendamos el artículo de opinión de Broffoni (2021), quien clarifica posturas de los actores sociales en Argentina para desenmascarar intenciones; y, por otro, aparece el mapa colaborativo del *Environmental Justice Atlas*⁶ (Atlas de Justicia Ambiental), el cual exhibe más de 3500 conflictos ambientales en todos los continentes (nucleares, minerales, agua, basurales, biodiversidad, industriales, etc.) y contribuye a extraer conclusiones estructurales, donde, lejos de atomizar las problemáticas ambientales, podemos identificar que las lógicas de destrucción y ecocidio tienen una racionalidad global.

Ambientalizar la Geografía

Si bien el verbo “ambientalizar” no es un neologismo creado por este artículo⁷, podríamos afirmar que esta propuesta ambiciona generar marcos conceptuales y metodológicos para la Geografía que estén basados en la comprensión esencial y relacional del ambiente, a los fines de emprender una empresa militante de transversalización, basada en los registros teóricos y en el diagnóstico de situación contemplados en los apartados anteriores. Esta noción con ambición de integralidad y atravesamiento ambiental de todos los contenidos surge en los años setenta por parte de educadores que identificaban a lo ambiental como una posibilidad para (des)compartimentar los niveles de la escuela a partir de concepciones holísticas que sean capaces de problematizar todos los campos del

⁵ “Man”: <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU&t=1s>; “The turning point”: <https://www.youtube.com/watch?v=p7LDk4D3Q3U&t=92s>; “Llamado de atención”: <https://www.youtube.com/watch?v=PH3pShjjWQA>

⁶ <https://ejatlas.org/>

⁷ Ya fue acuñado por Llobera (2012) y por Corbetta y Sessano (2016)

saber en torno a una perspectiva tan integradora como es la del ambiente. Corbetta y Sessano (2016) traen a colación un interesante párrafo que discurre en ese sentido:

(...) la dimensión ha sido el significativo empleado casi desde el inicio de la EA para designar cómo debería procederse a incorporar los contenidos, enfoques y perspectivas metodológicas ambientales en el currículum (...) la dimensión era un planteamiento que impregnaba el currículum en su conjunto, para intentar fecundar el contenido convencional de las asignaturas con una ambientalización que [no obstante] muy frecuentemente consistía en la adición de contenidos y actividades didácticas sobre algún problema o fenómeno ambiental (Gaudiano como se citó en Corbetta y Sessano, 2016, p. 48).

A pesar de esos interesantes esfuerzos por transversalizar la educación a partir de la perspectiva ambiental como posibilidad para articular espacios y refundar miradas holísticas, la realidad es que, en la mayoría de los casos, las Ciencias Sociales han perdido la posibilidad de abordar contenidos que sean estructurados desde lo ambiental. En un análisis sobre el plan de estudios de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Malvares Míguez (s/f) concluye:

A pesar de los altos porcentajes hallados por la presencia de contenidos ambientales, puede considerarse que estos son engrosados por contenidos temáticos puntuales aislados y por el alto número de asignaturas del área social en relación a las otras áreas temáticas. Pero si se observa el aporte de contenidos ambientales del área social en sí resulta ser el más bajo. Puede concluirse en este ítem que existe un grado bajo de contenidos ambientales en la curricula de la licenciatura en geografía (Malvares Míguez, s/f, p. 8).

En otras palabras, se está dejando pasar la oportunidad para volver a lo ambiental una dimensión social, una formación donde se conjugan relaciones entre lo social y lo natural; en beneficio de las Ciencias Naturales, las cuales no vacilan en apropiarse del concepto ni sucumben a la hora de llevarlo hacia una concepción biologicista que hasta el día de hoy perdura. En este sentido, es dable preguntarnos: ¿Existe posibilidad de incorporar el saber ambiental en el marco de la racionalidad instrumental y compartimentada que opera muchas veces en la formación geográfica de profesores y licenciados?, ¿Es loable llegar a acuerdos conceptuales básicos dentro de nuestra disciplina que nos permitan entender al ambiente como una construcción dialéctica entre sociedades y sistemas ecológicos?, ¿Cuán lejos nos encontramos, en tanto geógrafos, de entender al ambiente como el origen

de la reproducción social y el desarrollo de la vida?, ¿Constituye una quimera hablar de *saber ambiental* como praxis de saberes interdisciplinarios y de saberes populares experienciales?

Para clarificar esta situación y comenzar a encontrar vínculos hacia adentro de la disciplina, citaremos un pasaje del Manifiesto por la Vida, escrito en Bogotá en 2002 por académicos, ambientalistas, militantes sociales, campesinos e indígenas:

La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización (Galano *et al*, 2002, p. 1)

Desde esta perspectiva, sostenemos sin vacilaciones que todos los contenidos geográficos son susceptibles de ser abordados desde el ambiente. Pero no ya desde la particularidad de los estudios de caso ni de las consecuencias finales de una problemática en términos de contaminación, sino desde la necesidad de que lo ambiental transversalice los análisis geográficos que nosotros proponemos. No se trata de incluir la dimensión ambiental desde la problemática sino desde la concepción de las situaciones geográficas. Esto es, ni más ni menos, que el pleno abordaje de las relaciones dialécticas entre las sociedades y los sistemas ecológicos, objeto relativamente olvidado en algunos enfoques o ciertos momentos de la historia de la geografía argentina del país que, repetimos, ha pendulado dicotómicamente entre el antagonismo geografía física y geografía social.

Casi medio siglo de historia de la crisis ambiental y de la EA que nació como su alter ego, deberían ser suficientes para demostrar que no es posible la sustentabilidad en el marco del paradigma del progreso indefinido, el conocimiento fragmentado, la desvinculación del mundo natural y de una tradición educativa subordinada a la novedad, encandilada por la tecnología, a-historicista y antropocéntrica (Corbetta y Sessano, 2016, p. 55).

Estos autores, de una manera interesantemente provocadora, sostienen que, a esta altura, la educación ambiental constituye un “saber maldito”, por cuanto disloca estructuras, resignifica saberes y obliga a *pensar ambientalmente*. Por ello, no se trata solo de incorporar la solapa ambiental a todo aquello que se trabaje, sino que la iniciativa tiene que ver con modificar la óptica, cambiar los marcos. Entender que todos los hechos o

procesos geográficos trabajados son susceptibles de ser abordados desde la mirada ambiental, o sea, *ambientalizados*, no solo significa tener en cuenta las relaciones sociales y naturales, sino que involucra concebirlos desde la mirada sociocrítica que ya hemos trabajado en el apartado anterior.

Así como de a poco lo vamos haciendo con la Educación Sexual Integral (ESI), la sanción de la nueva Ley de Educación Ambiental Integral supone incluir la dimensión ambiental en todos los contenidos de la enseñanza de manera transversal y obligatoria. Ese marco legal será un gran sostén para transitar estos senderos. Se cita a continuación un principio de este documento legal:

Artículo 3º- La educación ambiental, como proceso permanente, integral y transversal, ha de estar fundamentada en los siguientes principios: a) Abordaje interpretativo y holístico: adoptar el enfoque que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente, de modo de llegar a un pensamiento crítico y resolutivo en el manejo de temáticas y de problemáticas ambientales, el uso sostenible de los bienes y los servicios ambientales, la prevención de la contaminación y la gestión integral de residuos (Ley de Educación Ambiental Integral).

En cada uno de los pasajes de este artículo se hace referencia a muchas de las cuestiones que hemos referido en este escrito: la necesidad de construir la crítica interpretativa y holística desde la perspectiva ambiental, de modo que sirva para construir enseñanza e investigación activa. De manera que, como docentes e investigadores en Geografía, debemos tener la capacidad académica y la cintura didáctica para identificar situaciones ambientales en cada contenido, puesto que, más que de un tema versátil identificable en todos los tramos de una planificación o de un problema geográfico de investigación, se trata de desarrollar una óptica ambiental sobre ellos. Nos apoyamos en Swyngedouw (2011), quien sostiene:

Para Latour, no existe algo así como la Naturaleza en sí y para sí misma, ni algo como la Sociedad (o la Cultura). El conjunto de cosas (humanas y no humanas) que pueblan el mundo está formado por híbridos de naturaleza y cultura que se multiplican incesantemente. Junto a Michel Serres y otros, Latour sostiene que estos ‘desordenados’ entramados socio-naturales se construyen a partir de series proliferantes de cuasi-objetos, ensamblajes relacionales configurados en red, ubicados a medio camino entre los polos de

la Naturaleza, por una parte, y la Cultura, por el otro. Son al mismo tiempo ambas cosas y ninguna, y a pesar de todo son socio-ecológicamente significativos y políticamente performativos. Estos entramados forman las socio-naturalezas que definen, coreografían y sostienen la vida y las prácticas cotidianas (Swyngedouw, 2011, p. 44).

En este sentido, me permito formular las siguientes preguntas: ¿Por qué continuar diseccionando los estudios geográficos bajo los artificiales y dicotómicos universos “Sociedad” y “Naturaleza”, cuando las realidades ambientales nos demuestran lo contrario?, ¿Por qué esperar a que el currículum nos marque que en tal o cual unidad se tiene que trabajar lo ambiental cuando se puede -debe- hacer en todos los contenidos? Una buena forma de comenzar a transitar estas miradas parte del supuesto que todo problema ambiental es básicamente un problema social, tal como lo refleja el Manifiesto por la Vida citado con anterioridad.

En lo concreto, la propuesta final es que, los/as geógrafos/as seamos capaces de identificar a lo ambiental dentro de cada variante espacial a las que ya estamos acostumbrados/as. Por ejemplo, espacio urbano (ambientes absolutamente artificializados), espacio rural (producciones agrícola-ganaderas como apropiaciones indirectas de agua y nutrientes del suelo), centro-periferia (bonos de carbono y mecanismos de “desarrollo limpio” para cristalizar las relaciones de dependencia), expansión geográfica del capital (petroleras o mineras transnacionales que producen ambientes sacrificables), deslocalización industrial (contaminaciones y explotaciones en países subdesarrollados), pobreza (violaciones al derecho constitucional de vivir en un ambiente sano), desigualdad (apropiación diferencial de bienes comunes). La lista puede seguir, pero lo que es importante es que esa *dimensión ambiental* sea construida, ya no desde una mirada naif que entienda al ambiente como esa categoría estática que siempre es víctima de contaminaciones humanas, sino desde un abordaje estructural que habilite la reflexión de las relaciones sociedad-naturaleza desde las lógicas rentísticas y avasallantes del capitalismo, puesto que, como sostiene Smith (1984) en su tesis sobre la producción de la naturaleza, la base natural de la existencia humana es cada vez más el resultado de la producción social que es consecuencia del desarrollo de la acumulación de capital, donde el valor de cambio modela las relaciones naturales para modificar sus condiciones ecológicas para siempre.

En otras palabras, y como conclusión general, la presente propuesta apunta a utilizar a nuestra Geografía como una herramienta para el cambio, lo cual implica despojarnos de

miradas ingenuas, “capitalistamente” individualizantes y religiosamente culposas, para generar una ciudadanía crítica que sea capaz de identificar a los verdaderos responsables de la crisis ambiental que impera sobre nuestro planeta. Esto significa

reflexionar sobre la ambientalización de la Educación Ambiental como una praxis subvertidora de los contextos educativos institucionalizados y de las prácticas educativas instituidas; un nuevo lenguaje para comprender el mundo, una nueva alfabetización. Esta condición convierte a la Educación Ambiental (EA) en ‘saber maldito’ condenándolo a las fronteras institucionales de los sistemas educativos (Corbetta y Sessano, 2016, p. 47).

Las recientes aprobaciones de la Ley de Educación Ambiental Integral y la Ley Yolanda reclaman la transversalización de todos los niveles educativos y obligan a funcionarios públicos a formarse desde esta perspectiva. La Geografía posee los marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos para poder cubrir dichas demandas. Se trata de generar aperturas dentro de las estructuras de nuestras carreras y de poner en juego todos los factores disciplinares que nos ayuden a comprender las realidades geográficas desde las complejidades de los ambientes. Solo tenemos que generar acuerdos mínimos, pensar políticamente y estar a la altura de las circunstancias. Ambientalicemos.

Referencias bibliográficas

- Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F. (2017). *Ecología política latinoamericana*. Buenos Aires: Ciccus.
- Biehl, J. (2017). *Ecología o catástrofe. La vida de Murray Bookchin*. Barcelona: Virus.
- Blanco, J. (2009). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En F. C. Gurevich, *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (pp. 37-64). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Bocco, G. y Urquijo, P. (2013). Geografía ambiental: reflexiones teóricas y práctica institucional. *Región y sociedad*, 26(56), 75-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/102/10225596001.pdf>
- Bookchin, M. (1999). *La ecología de la libertad. El surgimiento y la disolución de la jerarquía*. Madrid: Nossa y Jara editores.
- Brailovsky, A. y Foguelman, D. (2009). *Memoria verde*. Buenos Aires: De bolsillo.
- Broffoni, F. (12 de Julio de 2021). *Definir el concepto, controlar el debate*. Revista Anfibia, 34-36.

- Condenanza, L. M. (2014). Aportes para historizar la Educación Ambiental en Argentina: La cuestión ambiental en la Ley Federal de Educación. *Memoria Académica*, 15(1), 5-28. Recuperado de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7471/pr.7471.pdf
- Corbetta, S. y Sessano, P. (2016). La educación ambiental (EA) como "saber maldito". Apuntes para la reflexión y el debate. *Sustentabilidad(es)*7(13), 47-62. Recuperado de http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/04corbetta_y_sessano.pdf
- Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Cione, V. (1998). *Apuntes de geografía y ciencias sociales*. Departamento de Geografía, FFyL-UBA: Materiales de la asignatura "Teoría y Métodos de la Geografía".
- Federovisky, S. (2018). *El nuevo hombre verde: cómo el neoliberalismo nos hace responsables de los desastres que genera el sistema*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Foladori, G. (2005). La economía ecológica. En G. Foladori y N. Pierri. (coord.), *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el Desarrollo Sustentable* (pp.189-196). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Galano, Curi, Motomura, Porto Gonçalves, Silva, Ángel...Leff (2002). Manifiesto por la Vida. Por una ética para la sustentabilidad. *Séptima Reunión del Comité Intersesional del Foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina y el Caribe*. San Pablo, Brasil.
- Gallopin, G. (1985). *Tecnología y sistemas ecológicos*. *Boletín de medio ambiente y urbanización*, 1-16.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Leal, C. (2002). La naturaleza en los estudios sociales. En G. Palacios y A. Ulloa (eds.), *Repensando la naturaleza. Encuentros y desencuentros disciplinarios en torno a lo ambiental*. (pp. 123-137). Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.

- Leff, E. (1995). ¿De quién es la naturaleza? Sobre la reapropiación social de los recursos naturales. *Gaceta ecológica*, 28-35.
- Ley N° 18525. Ley para la implementación de la educación ambiental integral en la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 14 de mayo de 2021.
- Ley N° 27592. Ley Yolanda, Buenos Aires, Argentina, 17 de noviembre de 2020.
- Llobera, P. (2012). Ambientalizar, socializar, territorializar. *Ecologista*, (73), 2-10. Recuperado de <https://www.ecologistasenaccion.org/14504/ambientalizar-socializar-territorializar/>
- Löwy, M. (2012). *Ecosocialismo: la alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista*. México: Siglo XXI.
- Malvares Míguez, M. (s/f). *Geografía y medio ambiente: un aporte hacia la ambientalización de la enseñanza*. Universidad Nacional de Mar del Plata: Facultad de Humanidades.
- Merlinsky, G. (2013). La espiral del conflicto. Una propuesta metodológica para realizar estudios de caso en el análisis de conflictos ambientales. En G. Merlinsky, *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina* pp.61-90. Buenos Aires: Fundación CICCUS.
- O'Connor, J. (2003). Desarrollo desigual y combinado y crisis ecológica. *Ambiente y Sociedad*, 6(2), 9-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134139791008.pdf>
- Reboratti, C. (2000). *Ambiente y sociedad: conceptos y relaciones*. Buenos Aires: Ariel.
- Santos, M. (1995). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Madrid: Ariel Geografía.
- Seoane, J. (2017). *Las (re) configuraciones neoliberales de la cuestión ambiental*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 5 (1), 1-22. Recuperado de https://www.academia.edu/2487406/Knowledge_and_teaching_Foundations_of_the_new_reform?from=cover_page
- Smith, N. (1984). *Uneven Development. Nature, Capital and the Production of Space*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Swyngedouw, E. (2011). ¡La naturaleza no existe! La sostenibilidad como síntoma de una planificación despolitizada. *Revista Urban*,(1), 41-66. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/410>

- Tsakoumagkos, P. (2006). *Tres enfoques económicos de los problemas ambientales*. *Revista Facultad de Agronomía UBA*, 26(3), 213-223. Recuperado de <http://ri.agro.uba.ar/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=rfa&d=2006tsakoumagkosp>
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Yu Chang, M. (2005). La economía ambiental. En G. Foladori y N. Pierri, “*Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el Desarrollo Sustentable*” (pp. 175-188). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Zenobi, V. (2014). Materiales curriculares para la renovación de la enseñanza de la geografía: criterios para su elaboración y evaluación de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 158-179. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134139791008.pdf>

Sobre el autor:

Diego Joaquín García Ríos es docente y capacitador de profesores de Geografía (CIIE). Profesor en Geografía (UNMDP), Especialista en Educación y TIC (INFD) y Magíster en Práctica Docente (UNR). Profesor de Geografía Ambiental I y II (ISFD N° 19) y dictante del curso Educación Ambiental para la Construcción Ciudadana en la Dirección Provincial de Formación Docente. Autor de los libros “El arte de los recursos didácticos en el aula de geografía” (2019), “Cartografías didácticas” (2020) y “Geográficamente” (2021). Argentina

Cita sugerida: García Ríos, D. (2021). Ambientalizar la Geografía. *Pleamar. Revista del Departamento de Geografía*, (1), 61-82. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pleamar/index>



Este artículo se encuentra bajo [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)