

Desafíos educacionales para una gobernanza ambiental inclusiva en contextos de extractivismo neoliberal¹

Educational challenges for inclusive environmental governance in contexts of neoliberal extractivism

David Jofre²

david.jofre@upla.cl

Recibido: 16 de agosto de 2021

Aceptado: 05 de septiembre de 2021

Resumen: La crisis sanitaria y económica que atraviesa América Latina producto del COVID-19, ha dejado entrever la fragilidad de su modelo subordinado de capitalismo y su dependencia de la extracción y exportación de recursos naturales. Las presiones adicionales sobre el medioambiente, y la creciente conflictividad con las comunidades locales resultantes de este nuevo escenario, demanda nuevas formas de pensar e implementar la gobernanza ambiental. Para ello es necesario también darle nuevas consideraciones a la participación ciudadana en estos espacios, lo que abre oportunidades para discutir el rol y los desafíos de una educación comunitaria basada en la sustentabilidad, la justicia socioambiental y el cambio climático. Este artículo toma algunas dimensiones de esta discusión con el fin de vincular teóricamente educación y gobernanza ambiental a la luz de diversos estudios empíricos, y proponer rutas de desarrollo que fortalezcan ambas esferas en un contexto de exacerbado extractivismo neoliberal en América Latina.

Palabras Claves: gobernanza ambiental; extractivismo; América Latina; neoliberalismo; educación inclusiva.

1 Esta publicación se enmarca dentro del trabajo Postdoctoral desarrollado en el Centro de Investigación para la Gestión Integrada del Riesgo de Desastres (CIGIDEN).

2 Universidad de Playa Ancha.

Abstract: The current health and economic crisis faced by Latin America after COVID-19, has shown the fragility of both its subordinate capitalist system and its dependency on the extraction and export of natural resources. This new scenario has added pressures on the environment, and has led to an increase of socioenvironmental conflicts at the grassroots level, which require new ways of formulating and implementing environmental governance. It seems thus important to rethink citizen participation in these spaces, which in turn opens up new opportunities to discuss the role of community-based education and its challenges ahead in relation to sustainability, environmental justice and climate change. This article upholds some of these topics in order to draw theoretical connections between education and environmental governance in light of an array of existing research findings. It also proposes some development pathways to strengthen education and environmental governance in a context of intensified neoliberal extractivism in Latin America.

Key Words: environmental governance; extractivism; Latin America; neoliberalism; inclusive education.

1. INTRODUCCIÓN

América Latina ha estado atravesada profundamente por las crisis económicas que han golpeado al mundo en las décadas más recientes. La crisis financiera global de 2008-2009 reveló la ineficacia de los mercados no regulados en cuanto a la generación de crecimiento estable en la región, en tanto que crisis anteriores forzaron el rediseño de las matrices productivas de muchos países hacia la exportación de recursos naturales con poco valor añadido a China y otras potencias asiáticas (CEPAL, 2020a). La irrupción del COVID-19 se produjo en un contexto de debilitamiento del comercio mundial que se arrastraba ya desde la crisis financiera de 2008-2009; se ha interrumpido gran parte de las actividades productivas, primero en Asia, lo que ha reducido la demanda de bienes y ha dejado a América Latina como la región en desarrollo más afectada por los efectos económicos de la pandemia (CEPAL, 2020a; 2020b).

Lo anterior nos demuestra que América Latina es y ha sido históricamente altamente vulnerable ante interrupciones de intercambio comercial (CEPAL, 2020b). La notoria subordinación de la región a la explotación y exportación de recursos naturales ha traído consigo varias décadas de marginalización de las comunidades indígenas, rurales y los más pobres, sin contar el surgimiento de numerosos conflictos socioambientales (Villareal y Echart, 2020). La conflictividad ambiental propia de la región ha dejado en la superficie la incapacidad democrática de muchos diseños institucionales latinoamericanos (Villareal y Echart, 2020). Con la pandemia del Covid-19, muchas de estas situaciones sólo se han visto exacerbadas.

El presente artículo se hace cargo de uno de los elementos de estos diseños institucionales: los regímenes de gobernanza ambiental. De forma breve, el artículo tiene por objetivo organizar parte del conocimiento empírico disponible sobre gobernanza ambiental ciudadana o inclusiva en contextos de extractivismo neoliberal, con el fin de identificar los desafíos educacionales más importantes que se le presentan a América Latina durante y después de la pandemia de Covid-19. Para esto, el artículo reflexiona particularmente a nivel teórico sobre el vínculo natural que tiende a darse entre gobernanza inclusiva y educación comunitaria en este tipo de contextos socioeconómicos adversos. Esta reflexión no solo permite intersectar la dispersa literatura sobre gobernanza ambiental ciudadana en función de otros campos de estudio como lo son la educación y el extractivismo, sino que además contribuye con establecer lineamientos claros para una educación comunitaria que se plantee desde la realidad del cambio climático, la sustentabilidad de los recursos y la justicia socioambiental.

2. COVID-19 COMO DESASTRE LENTO Y SUS EFECTOS SOCIOAMBIENTALES ADVERSOS

Con el fin de identificar el contexto de exacerbado extractivismo neoliberal en América Latina producto del COVID-19, lo primero es caracterizar el nivel de crisis

o desastre que ha implicado la pandemia en los países de la región, ello tanto a nivel de procesos como cifras. El COVID-19 se puede clasificar como un tipo de desastre lento, que independiente de su intensidad, produce daños paulatinos que se dan en toda la geografía de un país, de forma además cambiante (Thoresen y otros, 2021). Podemos situar al cambio climático como un evento en esta misma categoría, e incluso considerarlo un desastre más lento, que se aprecia en la sequía, el derretimiento de glaciares y la extinción de ecosistemas, procesos que avanzan a paso gradual, a ratos imperceptibles, hasta que ya es demasiado tarde para actuar (Gardiner, 2020).

Se espera que la pandemia refuerce una tendencia que ya se perfilaba previamente hacia un comercio mundial con un menor nivel de apertura (CEPAL, 2020b). Este desastre lento ha afectado gravemente las estructuras productivas y el mercado laboral de América Latina, con millones de cierres de pymes y un incremento del desempleo (CEPAL, 2021a). La fuerte contracción global de importaciones de bienes de capital e insumos intermedios ha conducido a pérdidas de capacidad productiva en el sector industrial (CEPAL, 2020b). La región enfrenta la mayor contracción del PIB y la inversión desde 1900, y el peor desempeño entre todas las regiones en desarrollo (CEPAL, 2021a). Se da una paradoja en que las brechas estructurales de la región han acentuado los efectos socioeconómicos de la pandemia, a la vez que el desastre sanitario mismo exacerbará la pobreza y desigualdad ya existentes (CEPAL, 2021a; 2021b).

Las paradojas sociales mencionadas arriba tienen un equivalente en temas ambientales, dado que el deterioro ecológico ha persistido durante la pandemia pese a la ralentización industrial y bajas en el uso del transporte (CEPAL, 2021b). Ello se debe a que, ante los recortes de gasto público no destinado a la atención de la emergencia sanitaria, los países de la región han registrado retrocesos de políticas ambientales (CEPAL, 2021b). El efecto de estos retrocesos se hace sentir puntualmente en la retracción de la vigilancia respecto a la explotación de recursos naturales, tanto legal como ilícita, así como el seguimiento de la huella de carbono de las diversas actividades comerciales e industriales de cada país (CEPAL, 2021b). Han sido entonces dos años de incoherencia entre el nivel de gasto público y las constantes declaraciones de apoyo que países como Colombia, Guatemala y México han dado a los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los del Acuerdo de París (CEPAL, 2021b). Chile, por ejemplo, se ha comprometido a tener emisiones carbónicas netas cero a 2050 en este escenario (CEPAL, 2021b). Por otro lado, los ataques a personas defensoras de los derechos humanos han aumentado en países de la región pese a los confinamientos, siendo América Latina, a la fecha, la zona con más asesinatos a indígenas y activistas ambientales del mundo (Front Line Defenders, 2021; Global Witness, 2020).

Aparte de soluciones de mercado, algunas de las medidas que plantea la CEPAL (2021a) incluyen a la comunidad internacional como actor preponderante en la reconstrucción de políticas ambientales en naciones en desarrollo, pensando así en: a) la eliminación de barreras de acceso a la tecnología ambiental, b) la protección de patentes, c) la promoción de compromisos financieros para hacer frente al cambio climático y d) programas de empleos vinculados a la restauración

de ecosistemas y economía verde. En algunos puntos, este paquete de recomendaciones toca la fibra de la gobernanza ambiental, pero escasamente se refiere a dimensiones educacionales.

En el único punto que la CEPAL (2021a) reconoce la importancia de la educación es cuando recomienda redirigir al menos la mitad de los flujos de Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) hacia la inversión en acumulación de capital humano. Sería de todos modos una medida parcial, considerando que Chile y Uruguay son países que, por su creciente renta anual, se han graduado de la lista de elegibles para recibir AOD, mientras que otros como Costa Rica han ido recibiendo menos ayuda neta en los últimos años (Neira, Lacalle-Calderón y Portela, 2016).

Un punto que debemos constatar es que la educación socioambiental no emerge entonces como un tema preponderante en la formulación de soluciones desde el discurso internacional. Si bien la empleabilidad puede ser una ruta indirecta de capacitación en algunos de estos temas, no se delimita con claridad el rol del Estado, dejando vacíos en cuanto a la estabilidad de programas con fines educativos para la ciudadanía. Una capacitación ambiental de calidad resulta ser necesaria para muchas de las tareas reconstructivas recién expuestas, especialmente cuando se trata de producción tecnológica y empleos en economía verde, imposibles de materializar si persisten brechas importantes de conocimiento ambiental en la sociedad.

Pero la problemática educacional va mucho más allá de lo ambiental, cruza todas las dimensiones y altera profundamente la escolaridad básica durante la crisis del COVID-19. Casi el 80% de los países de la región han mantenido cerrados total o parcialmente los centros educativos desde que comenzasen los brotes masivos de COVID-19, interrumpiendo la escolaridad presencial de más de 165 millones de estudiantes (CEPAL, 2021b). Las soluciones de continuidad educativa vía digital que se han implementado en casi todos los países, han tendido a incrementar las brechas digitales preexistentes, afectando a los sectores de menores ingresos y poblaciones rurales (CEPAL, 2021b; Escribano, 2017). La pobreza de las familias es una variable que contextualiza la relación entre exclusión y educación en muchos países latinoamericanos, toda vez que la pobreza limita el acceso a la educación y por tanto obstaculiza el aprovechamiento de oportunidades de desarrollo (Escribano, 2017).

3. LA NECESIDAD DE UNA GOBERNANZA AMBIENTAL ABIERTA Y PARTICIPATIVA

La gobernanza, en todas sus esferas de aplicación, es un concepto relativamente polisémico, que solo con el tiempo ha conseguido adquirir un enfoque más inclusivo y ciudadano. Remontándose originalmente a la capacidad estatal para controlar a la ciudadanía y minimizar las tensiones sociales (Weber, 1978), hoy la OCDE no se aleja mucho de esta definición y la entiende como el ejercicio responsable del poder para gestionar recursos y

monitorear los asuntos económicos, políticos y administrativos de un país (IBE-UNESCO, 2021). En este sentido, tal como lo plantea Baeza (2007), en América Latina la gobernanza frecuentemente se ha confundido con el concepto de gobernabilidad, incluso en documentos del Banco Mundial. La confusión viene del hecho que la gobernabilidad plantea la resolución de problemas sociales desde la acción de agencias gubernamentales regidas por un marco legal dado (Baeza, 2007). La gobernanza, sin embargo, incluye una dimensión específica relacionada con equilibrios de poder entre los más y menos aventajados. En efecto, un consenso que corre en paralelo en la institucionalidad internacional, alterno al de la OCDE, define gobernanza de forma más amplia, viéndola como como el conjunto de normas, estructuras y procesos que aseguran, entre otras cosas, un manejo transparente, equitativo, inclusivo y participativo de los asuntos públicos (IBE-UNESCO, 2021). Es esta última noción la que inspira nuevas formas de aplicar la gobernanza del medioambiente.

En América Latina, se aprecian en la gobernanza ambiental algunas dimensiones de esta evolución desde la gestión vertical a la normatividad participativa. En una primera fase, denominada neodesarrollismo, las élites gubernamentales de la región han estado muy cerca de los movimientos mercantiles y bursátiles globales para mantenerse en el poder, lo que se ha traducido en modelos de gobernanza basados en evaluaciones de impacto ambiental y sistemas de compensación a comunidades afectadas (Silva, 2016). Se debe entender aquí que los estados latinoamericanos entran en el sistema capitalista mundial desde una posición subordinada (Silva, 2016). Fueron tiempos de bonanza económica que permitieron a los estados latinoamericanos reducir la pobreza y poco a poco sentar las bases para abordar el cambio climático como un problema de interés público (Edwards y Timmons Roberts, 2015). Estos procedimientos suelen tener un enfoque participativo bastante limitado y reactivo, permitiendo que se diseñen proyectos extractivos antes de cualquier consulta ciudadana, y solo se utilicen estas consultas para su aprobación en las últimas fases de desarrollo (Gauthier y otros, 2011; Kane, 2019).

En este sentido, cabe recordar que el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales, establecido en 1989 y promulgado en Chile en 2008 mediante el Decreto 236, obliga a las empresas a facilitar la libre participación ciudadana antes y no después de ejecutar proyectos de impacto socioambiental (International Labour Organization, 1989). Las consultas deben ser voluntarias y realizarse mediante procedimientos apropiados dentro de la institucionalidad (International Labour Organization, 1989). Legalmente, según las normativas internacionales suscritas por más de 180 países, las comunidades debiesen poder participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente (International Labour Organization, 1989).

Una segunda fase sugiere estar influenciando los regímenes de gobernabilidad ambiental en algunos estados latinoamericanos, en la que prima la co-

producción de instrumentos ambientales entre diferentes actores tanto institucionales como civiles (Silva, 2016). Un modelo de intercambio más participativo considera fundamentalmente instrumentos de diálogo, flujos cruzados de información y mecanismos propicios para discusiones durante y no después del desarrollo de proyectos con impacto ambiental (Kane, 2019). Si bien la ciudadanía gana un espacio de participación más delimitado en la gobernanza ambiental co-producida, aún existen importantes desequilibrios. No toda la sociedad civil tiene el mismo nivel de influencia en estos procesos. Las negociaciones intergubernamentales sobre desarrollo sustentable, en el marco de las metas de la Agenda 2030 de la ONU, ilustran esta situación más allá de la región. Los actores que logran efectivamente influir en estas negociaciones, han construido capacidades para co-producir información y participar de forma consistente y significativa en intercambios informales con tomadores de decisión, y cuyos intereses sobre la mesa no son los más representativos de la sociedad civil en su conjunto (Sénit, 2020).

Tal problemática ha sido observada también en procesos formales de comunicación socioambiental en países desarrollados (Kane, 2019). Es decir, partimos de la base que la sociedad civil tiene marcadas diferencias entre estamentos de élite y otros menos poderosos, siendo los primeros los únicos que logran establecer prioridades en la gobernanza ambiental ciudadana (Sénit, 2020). Un estudio reciente de Maillet y Rozas (2019) muestra cómo el estado chileno ha favorecido las perspectivas de unos actores –think tanks– por sobre otros en los procesos de políticas públicas. Esto sólo reitera la incidencia que tiene el manejo de información para que las comunidades tengan una participación más significativa en procesos de gobernanza ambiental.

4. EL ROL DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA Y ALGUNAS PROPUESTAS A FUTURO

Como se deja ver en el apartado anterior, la gobernanza ciudadana es un espacio de intercambio en que diversas voces convergen y a veces también se tensionan, buscando influenciarse entre sí (Cox, 2010; Kane, 2019). En ello radica la importancia de la educación ambiental. Permite que la capacidad de producir información, y articular discursos ciudadanos competitivos en el espacio de la gobernanza, no quede solo en manos de un grupo de élite, sino que se extienda a lo largo de las distintas comunidades marginadas por el extractivismo neoliberal. En relación a esto último, estudios recientes consideran que la confianza comunitaria y capital social efectivo son clave para generar capacidad de respuesta y recuperación rápida en desastres de magnitud global como lo es el COVID-19, especialmente aquellos más lentos que comienzan a evolucionar en este siglo como el cambio climático (Amekudzi-Kennedy y otros, 2020; Thoresen y otros, 2021).

La educación ambiental se aborda desde diversos enfoques, y no siempre se ha entendido como comunitaria. En su versión más conservadora y universal, la educación ambiental es una experiencia multidisciplinaria conducente a

facilitar la percepción integrada de problemas del medioambiente y así permitir una acción más estratégica para hacerse cargo de éstos (UNESCO y PNUMA, 1978). En Chile, la legislación vigente –Ley 19.300– coincide en definir el proceso como interdisciplinario, así como vincularlo con la acción, pero se detiene en establecer la importancia de la formación valórica, conceptual y práctica de la ciudadanía, y reconoce cualquier acción medioambiental como necesariamente pacífica (Muñoz-Pedreros, 2014). Otro eje que cruza transversalmente la conceptualización de educación ambiental es el de la formalización. La institucionalización de la educación ambiental produce programas formales en la escolaridad obligatoria, usualmente dentro de currículos científicos (Muñoz-Pedreros, 2014). Aquí vale detenerse y preguntarse qué tipo de reacciones y resistencias territoriales tienden a ser estimuladas por la depredación socio-ambiental y el extractivismo, y si los marcos de educación ambiental solo deben capacitar a la ciudadanía para organizar acciones estratégicas, pacíficas y formales. ¿Es esto realmente posible?

La educación ambiental no formal trasciende los espacios y temporalidades de la educación escolar. Puede por ejemplo dirigirse a adultos con o sin escolarización completa, y puede ser facilitada por agrupaciones fuera de las instituciones educativas reconocidas por ley, como Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y cabildos ciudadanos (Muñoz-Pedreros, 2014). Los principios de la educación liberadora o de transformación social permean además muchos espacios comunitarios, en especial aquellos derivados de cabildos que tienen por fin último la articulación de conflictos y agitación social. Las pedagogías críticas se sostienen sobre la base del trabajo de Paulo Freire (1988) y ven en la educación una instancia transformadora respecto a nuestro proyecto de sociedad. El diálogo entre el hacer y el pensar, usualmente de forma iterativa, incrementa las posibilidades de transformar las condiciones de vida (Loureiro, 2003).

En Chile, las escuelas comunitarias ambientales auto-convocadas han comenzado a desarrollarse en los últimos años a propósito de diversas coyunturas, entre ellas principalmente el estallido social de octubre de 2019. La álgida movilización social durante el estallido, condujo a la organización de cientos de cabildos ciudadanos territoriales en diversas regiones del país (Fuentes, 2019), y en especial en el litoral central, incluyendo comunas atravesadas por tensiones ambientales como Valparaíso, Cartegena, San Antonio y Quinteros, entre otras. La zona de Quintero-Puchuncaví, por ejemplo, es una de las llamadas zonas de sacrificio del país –la más emblemática de todas–, ello en virtud de la densa actividad industrial contaminante que ha afectado la salud de decenas de comunidades de forma interseccional (Bolados y otras, 2017). Los cabildos constituyeron un primer momento de encuentro de la comunidad local, necesario para compartir conocimientos, expresar demandas ciudadanas y articular acciones relacionadas con el uso y explotación del patrimonio natural y cultural de sus territorios (Fuentes, 2019). En muchos casos, las demandas locales se expresaron en actas y cartillas ciudadanas. Como vemos, los cabildos se convirtieron rápidamente en espacios de aprendizaje comunitario en torno a conflictos ambientales locales.

Ello dista mucho de los modelos de consultoría privada que perduraron en Chile durante gran parte de la transición democrática, y en los que usualmente expertos externos a las comunidades llegaban a las localidades a construir consensos entre los intereses ciudadanos y empresariales mediante encuestas de opinión y compensaciones económicas (Sepúlveda, 2014). Estos espacios no eran realmente educativos, en el sentido de que la comunidad se dejaba fuera del ámbito deliberativo y la toma de decisiones en materia socio-ambiental con respecto a su propio territorio (Sepúlveda, 2014). Las mismas consultoras han declarado públicamente que ya desde 2011 vienen observando un nuevo paradigma de capacitación de comunidades atravesadas por conflictos socio-ambientales, en que tienen menos importancia las instituciones y son más legítimos los liderazgos surgidos de los mismos territorios (Sepúlveda, 2014).

Un primer desafío que nos encontramos, escapando ya del contexto chileno para ampliarnos a los ejes regionales, tiene que ver con la estabilidad. Gran parte de las intervenciones educativas no formales sobre temas socio-ambientales tienden a ser orquestadas por organizaciones civiles que no tienen una permanencia en las localidades, es decir, llegan desde la gran ciudad para intervenir en distintos territorios según itinerarios específicos; asimismo, no se lleva un control ni un monitoreo, por lo que no existen instancias sistemáticas de evaluación de la eficacia de los talleres y pertinencia del currículum de contenidos (Muñoz-Pedrerros, 2014).

Una segunda recomendación, muy relacionada con la anterior, es que la gestión local de proyectos educativos comunitarios sobre temas ambientales sea lo suficientemente participativo para que se ponga en valor la auto-representación local, las perspectivas y conocimientos de las comunidades que habitan el territorio. Esto quiere decir que, si se garantiza que el espacio educativo sea apropiado por grupos locales, también entonces se daría un mayor flujo de perspectivas locales. Ello permitiría a su vez corregir, al menos en parte, el primer desafío aquí planteado, promoviendo la visibilidad de saberes relegados al mismo nivel que la experticia que traen las ONGs. Respecto a la educación a nivel de comunidades, la OIT receta a los estados miembros que promuevan la participación voluntaria de las comunidades en programas de formación profesional de aplicación general co-construidos con éstas en base al entorno económico, las condiciones socioculturales y necesidades materiales de la ciudadanía local (International Labour Organization, 1989). Si así lo deciden, los pueblos podrán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas educativos (International Labour Organization, 1989).

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Los escenarios de crisis lenta que se han dado en América Latina en los últimos dos años, reclaman un espacio de reflexión en torno a la intensificación de modelos extractivistas neoliberales –sobre todo ante la retirada de varios de los modelos neo-extractivistas que dominaron la región en la década de los 2000s.

Dicha intensificación no es trivial cuando la crisis económica asociada al COVID-19 cruza caminos con el desastre ambiental lento que significa el cambio climático global. Este espacio reflexivo puede conducir a diversas discusiones, y en este artículo se ha tomado en cuenta el vínculo que puede darse entre la exploración de proyectos de educación comunitaria autónoma, y procesos más inclusivos de gobernanza ambiental ciudadana.

La lección más clara es que solo auto-capacitándose sobre sus propias realidades territoriales, las comunidades afectadas por el extractivismo neoliberal podrán participar de forma más significativa de los procesos inclusivos de la actual gobernanza ambiental, especialmente la co-producción de información para la toma de decisiones e intercambios informales. La literatura demuestra que cuando los sistemas escolares se rediseñan tempranamente para transmitir mensajes sobre sustentabilidad, los niños y niñas quedan capacitadas como agentes de cambio en sus entornos cercanos (Walker, 2016).

Para todo este cambio, será primero necesario que espacios que anteceden el de la gobernanza, como los de la sociedad civil, sean intervenidos para darle mayor importancia a comunidades locales y movimientos sociales (Sénit, 2020). Una vez corregido esto, podremos también pensar en formalizar mejor el compromiso de estos actores, quienes históricamente no solo han estado marginalizados, sino que se han resistido a arreglos institucionales de diversa clase (de Castro y otros., 2016). En un contexto de extractivismo neoliberal de alta intensidad, escasamente regulado desde que el COVID-19 golpeará la región, nos encontramos con algunas posibilidades de visualizar la educación comunitaria ambiental como una alternativa real para crear espacios de gobernanza ambiental más inclusivos y participativos, lo cual puede constituir ya un primer paso en estas direcciones.

6. REFERENCIAS

- Amekudzi-Kennedy, A., Labi, S., Woodall, B., Chester, M. y Singh, P. (2020). Reflections on pandemics, civil infrastructure and sustainable development: five lessons from COVID-19 through the lens of transportation. Preprints 2020, 2020040047. <https://www.preprints.org/manuscript/202004.0047/v1>
- Baeza, J. (2007). Democratic governability in Latin America (avenues for future research). Serie Estudios Socio / Económicos N° 32, CIEPLAN.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando aprendizajes y participación en los centros escolares. Madrid: Fundación FUHEM.
- CEPAL. (2020a). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. Informe Especial COVID-19 N°1. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf
- CEPAL. (2020b). Los efectos del COVID-19 en el comercio internacional y la logística. Informe Especial COVID-19 N°6. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45877/S2000497_es.pdf

- CEPAL. (2021a). Financiamiento para el desarrollo en la era de la pandemia de COVID-19 y después. Informe Especial COVID-19 N°10. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46710/S2100064_es.pdf
- CEPAL. (2021b). La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Informe Especial COVID-19 N°11. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47043/S2100379_es.pdf
- Cox, R. (2010). *Environmental Communication and the Public Sphere*. London: SAGE.
- De Castro, F., Hogenboom, B. y Baud, M. (2016). Introduction: Environment and Society in Contemporary Latin America. En: F. de Castro y otros (eds.). *Environmental Governance in Latin America*. London: Palgrave Macmillan.
- Edwards, G. y Timmons Roberts, J. (2015). *A Fragmented Continent: Latin America and the Global Politics of Climate Change*, Vol 16. Cambridge: MIT Press. https://doi.org/10.1162/GLEP_r_00371
- Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (2), 355-377. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>
- Freire, P. (1988). *Pedagogía do Oprimido*. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Front Line Defenders. (2021). *Análisis Global 2020*. https://www.frontlinedefenders.org/sites/default/files/global_analysis_2020_spanish_web.pdf
- Fuentes, (7 noviembre 2019). Cabildos autoconvocados: 15 mil personas se han sumado a la iniciativa popular en todo el país. *Diario Uchile*. <https://radio.uchile.cl/2019/11/07/cabildos-autoconvocados-15-mil-personas-se-han-sumado-a-la-iniciativa-popular-en-todo-el-pais/>
- García, P., Cuevas, A., Alonso, K., Orellana, C., Castillo, A., y Damann, M. (2017). Ecofeminizar el territorio. La ética del cuidado como estrategia frente a la violencia extractivista entre las Mujeres de Zonas de Sacrificio en Resistencia (Zona Central, Chile). *Ecología Política*, (54), 81-86. <http://www.jstor.org/stable/44645641>
- Gardiner, B. (23 marzo 2020). Coronavirus holds key lessons on how to fight climate change. *Yale Environment 360*. <https://e360.yale.edu/features/coronavirus-holds-key-lessons-on-how-to-fight-climate-change>
- Gauthier, M., Simard, L. y Waaub, J. P. (2011). Public participation in strategic environmental assessment (SEA): Critical review and the Quebec (Canada) approach. *Environmental Impact Assessment Review*, 31(1), 48-60. <https://doi.org/10.1016/J.EIAR.2010.01.006>
- Global Witness. (2020). *Defending Tomorrow: The Climate Crisis and Threats Against Land and Environmental Defenders*. https://www.globalwitness.org/documents/19939/Defending_Tomorrow_EN_low_res_-_July_2020.pdf
- IBE-UNESCO. (2021). *Concept of Governance*. International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/technical-notes/concept-governance>
- International Labour Organization. (1989). *Indigenous and Tribal Peoples Convention, C169*, 27 June 1989. ILO. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID,P12100_LANG_CODE:312314,es

- Kane, O. (2019). *La Comunicación Ambiental. Desafíos, Actores y Estrategias*. Santiago: RIL Editores.
- Loureiro, C. (2003). Emancipación, complejidad y método histórico dialéctico: repensar las tendencias en educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 5(13), 21-30.
- Maillet, A. y Rozas, J. (2019). Hibridación de las políticas neoliberales: el caso de la reforma a la política eléctrica en Chile (2014-2016). *Gestión y Política Pública*, XXVIII(1), 207-235.
- Molina, R. (2019). Servicio social en América Latina: desigualdad social regional, crisis de democracia y capitalismo. *Serviço Social y Sociedade*, (136), 462-48. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.189>
- Muñoz-Pedrerros, A. (2014). La educación ambiental en Chile, una tarea aún pendiente. *Ambiente & Sociedade*, 17(3), 177-198. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300011>
- Neira, I., Lacalle-Calderón, M. y Portela, M. (2016). Asistencia oficial para el desarrollo, capital social y crecimiento en América Latina. *Revista CEPAL*, 119, 31-46. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40395/1/RVE119_es.pdf
- Sénit, C-A. (2020). Leaving no one behind? The influence of civil society participation on the sustainable development goals. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 38(4), 693-712.
- Sepúlveda, N. (13 marzo 2014). Tironi, Correa y los otros: la mano de los consultores en el freno a la agitación social. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/03/13/tironi-correa-y-los-otros-la-mano-de-los-consultores-en-el-freno-a-la-agitacion-social/>
- Silva, E. (2016). Afterword: From sustainable development to environmental governance. En F. de Castro, B. Hogenboom y M. Baud (Eds.), *Environmental Governance in Latin America: Towards an Integrative Research Agenda* (pp. 326-335).
- Thoresen, S., Blix, I., Wentzel-Larsen, T. y Skogbrot, M. (2021). Trust and social relationships in times of the COVID-19 pandemic. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1). <https://10.1080/20008198.2020.1866418>
- UNESCO y PNUMA. (1978). *El Papel, Objetivos y Características de la Educación Ambiental*. París: Contacto, 3(1).
- Villarreal, M. y Echart, E. (2020). Extractivism and resistance in Latin America and the Caribbean. *Open Democracy*. <https://www.opendemocracy.net/en/democraciaabierta/luchas-resistencia-y-alternativas-al-extractivismo-en-am%C3%A9rica-latina-y-caribe-en>
- Walker, C. (2017). Tomorrow's leaders and today's agents of change? Children, sustainability education and environmental governance. *Children y Society*, 31, 72-83. <https://doi.org/10.1111/chso.12192>
- Weber, M. (1978). *Economy and society: an outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press.