

Educación socioambiental y comunitaria: la experiencia de la escuela Raíces de Calafate en la Patagonia chilena

Socioenvironmental and community education: the experience of Raíces de calafate School in the Chilean Patagonia

Educação socioambiental e comunitária: a experiência da Escola Raíces de Calafate na Patagônia chilena

SERGIO TORO ARÉVALO¹; FRANCISCA PARRA GUZMÁN²

UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE

ESCUELA RAÍCES DE CALAFATE, CHILE

RESUMEN

Este trabajo da cuenta del proceso de construcción de la propuesta educativa socioambiental comunitaria “Escuela Raíces de Calafate”, ubicada en Chile Chico, Región de Aysén-Chile. Su propósito tiene dos dimensiones: 1) evidenciar el enfoque y desarrollo educativo desde la comprensión de “naturaleza” como núcleo de las acciones educativas, con un posicionamiento epistémico, ético-político desde la relacionalidad humana-ambiente-planeta. 2) describir cambios de la comunidad educativa en sus diferentes dimensiones. La Metodología es interpretativa-crítico, con un diseño mosaico. Los hallazgos destacan transformaciones categoriales: lo personal, el ejercicio profesional, militancia epistémica, en la reconfiguración de la persona-profesional, lo orgánico-homeostático, el acoplamiento de las labores comunitarias y la relevancia del conocimiento situado desde el territorio. Se concluye en la relevancia de la agencia educativa como comunidad de vida, basada en el entendimiento de la educación como Ecomotricidad desenvuelta en y desde la experiencia cotidiana.

Palabras clave: Ecopedagogía. Educación Comunitaria. Experiencia. Ecomotricidad.

ABSTRACT

This paper reports on the construction process of the community socio-environmental educational proposal “Raíces de Calafate School”, located in Chile Chico, Region of Aysén-Chile. Its purpose has two dimensions: 1) to evidence the educational approach and development from the understanding of “nature” as the core of the educational actions, with an epistemic, ethical-political positioning from the human-environment-planet relationality. 2) to describe changes in the educational community in its different dimensions. The methodology is interpretative-critical, with a mosaic design. The findings highlight categorical transformations: the personal, the professional exercise, epistemic militancy, in the reconfiguration of the person-professional, the organic-homeostatic, the coupling of community work and the relevance of knowledge located from the territory. It is concluded in the relevance of the educational agency as a community of life, based on the understanding of education as Ecomotricity developed in and from the daily experience.

Keywords: Ecopedagogy. Community Education. Experience. Ecomotricity.

RESUMO

Este trabalho relata o processo de construção da proposta educacional socioambiental comunitária “Escuela Raíces de Calafate”, localizada em Chile Chico, Região de Aysén-Chile. Seu objetivo tem duas dimensões: 1) demonstrar o enfoque e o desenvolvimento educacional a partir da compreensão da “natureza” como o centro das ações educativas, com um posicionamento epistêmico, ético-político a partir da relacionalidade homem-ambiente-planeta. 2) descrever as mudanças na comunidade educacional em suas diferentes dimensões. A metodologia é interpretativa-crítica, com um design de mosaico. Os resultados destacam transformações categoriais, no pessoal, no exercício profissional e na militância epistêmica, na reconfiguração da pessoa-profissional, no orgânico-homeostático, no acoplamento do trabalho comunitário e na relevância do conhecimento localizado no território. Conclui-se pela relevância da agência educacional como uma comunidade de vida, com base na compreensão da educação como Ecomotricidade desenvolvida na e a partir da experiência cotidiana.

Palavras-chave: Ecopedagogia. Educação Comunitária. Experiência. Ecomotricidade.

¹ Académico del Departamento de Educación de Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Chile. E-mail: sergio.toro@uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4559-3351>.

² Co-fundadora y profesora de la Escuela Raíces de Calafate, Patagonia, Chile. E-mail: faparra.guzman@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1774-8677>.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito describir y dar cuenta de los procesos educativos desarrollados en una experiencia educativa desde las narrativas de sus propios actores, o enmarcados en la investigación biográfico narrativa (Toro-Arévalo *et al.*, 2024; Beverly, 2013), desde el surgimiento de la experiencia, sus procesos de desarrollo y los desafíos que esta conlleva. Lo particular de esta experiencia narrativa es que se sustenta en la comprensión de los procesos educativos, en especial aquellos que se levantan desde las experiencias situadas, como manifestaciones y despliegues de modos de entender y narrar desde un eje de sentido que permite vincular y trazar una red de eventos, incidencias, situaciones y procesos que se desenvuelven en un contexto específico (Han, 2023). En este sentido, el relato se ha generado desde el diálogo entre los autores en tanto que son dos docentes que se desenvuelven profesionalmente en espacios diferentes, una en la escuela Raíces de Calafate ubicada a 46°32'51" latitud Sur y 71°45' longitud oeste, dentro de Sur América en el territorio de Chile, específicamente en la región de Aysén del General Carlos Ibañez del Campo, y el otro en el espacio académico de la formación de docentes en la Universidad de Chile, ubicada en la ciudad de Santiago de Chile.

El propósito descrito tiene dos dimensiones, por una parte muestra el enfoque y desarrollo educativo que se desenvuelve desde una determinada visión o aproximación de lo que entendemos por "naturaleza", de acuerdo a las diferentes situaciones y experiencias que se despliegan en contextos históricos concretos y donde comienzan las primeras actividades, orientaciones y criterios de acción de los procesos educativos que la escuela implementa. Conjuntamente, se da cuenta de los procesos de transformación que van emergiendo desde la praxis educativa concreta y desde las relaciones e interpelaciones que las y los diferentes participantes van experimentando y que se manifiestan en el diálogo de los docentes narradores, de acuerdo a las vivencias y experiencias que tienen lugar durante los encuentros educativos. Tales propósitos surgen precisamente de ir construyendo una perspectiva situada desde el sur global que supere las visiones funcionales del líneas como el Outdoor o de la educación al aire libre, podamos contribuir sustancialmente a desarrollar propuestas que nos permitan no sólo comprender desde un enfoque sistémico y complejo la vida en el planeta sino también experiencias y modos potenciadores de symbiosis (Margulis, 2013) y sympoesis (Haraway, 2019) del vivir humano y planetario

El presente artículo se sitúa epistémica y metodológicamente en la fenomenología (Merleau-Ponty, 2000; Van Manen, 2005; Quay, 2013; Varela, 2016; Castiblanco *et al.*, 2024; Toro-Arévalo, *et al.*, 2023), optando por la indagación narrativa que se diferencia de la investigación narrativa en tanto esta última como investigación interpretativa utiliza y analiza datos narrativos con el fin de determinar su significado mientras que en la indagación narrativa su propósito "no es interpretar la realidad, sino generar una nueva relación con ella [...] no pretende la interpretación del otro sino el deseo de saber desde la relación con el otro" tal como lo señala José Contreras Domingo (2017, p. 26) siguiendo el trabajo de Jean Clandinin y Michael Connelly (2000). En el sentido (trans)formativo de la indagación se encuentra la dimensión práctica que Van Manen (2003) defiende del conocimiento fenomenológico cuando invierte la pregunta "¿podemos hacer algo con la fenomenología?" por la de «¿puede ella hacer algo con nosotros?» (p. 65).

Cabe destacar las diferencias de posiciones entre los autores, pues mientras uno es docente en la academia la otra ejerce la docencia en una escuela. Esta diferencia enriquece metodológicamente el ejercicio de indagación en la medida en que se toma como posicionamiento la figura de *enseñantes que investigan* que propone Marilyn Cochrane-Smith y Susan Lytle (2002), defendiendo la investigación hecha por docentes como un género en sí mismo y el cual no debe ser considerado como una imitación de la investigación académica

pues en la comparación simplista se hallarán carencias en la primera y ello implica una “red compleja de supuestos y de relaciones que pueden actuar como barreras en nuestro conocimiento pedagógico sobre la enseñanza” (2002, p. 35). De modo que finalmente resulta un entretreído de posiciones ontoepistemológicas y metodológicas que enriquecen el intento de poner en circulación de forma dialogada, unas experiencias, saberes y sentidos pedagógicos sobre la educación socioambiental y comunitaria. En ese marco, la información que se produce en el proceso de indagación, emerge desde entrevistas, relatos de bitácoras docentes, fotografías y proyectos elaborados por la escuela Raíces de Calafate; estos materiales se componen en relatos a través de una *profundización narrativa*, en donde “lo fundamental no es exactamente la composición narrativa de los textos que nacen de la investigación, sino tomar las dimensiones narrativas de la experiencia para, profundizando en ellas, pero con una inquietud educativa, abrirles posibilidades al pensamiento educativo” (Contreras Domingo, 2017, p. 27).

Las limitaciones de este estudio radican precisamente en su condición de estudio exploratorio descriptivo, principalmente por la metodología empleada tanto en el proceso de indagación como en el de escritura del artículo. Es un proceso de profundización sobre la experiencia tanto desde lo indagado como en la escritura no concluyente, por el contrario, en pleno despliegue y descubrimiento.

Cabe señalar también, que es un estudio que no pretende generalizaciones pues la experiencia que se describe responde de manera situada a las características de un entorno biosociocultural en particular.

¿CÓMO BROTA UNA ESCUELA HECHA DE RAÍCES DE CALAFATE? EL COMIENZO DE UN DEVENIR

La pandemia ocurrida a fines del año 2019, evidenció la crisis que arrastra nuestra sociedad en sus formas de vivir, entre ellas, la forma y fondo con que educamos a las nuevas generaciones, llevándonos a sumergirnos en una especie de vida de termitas que se enclaustran para sostener sus condiciones de vida (Latour, 2023; Latour; Schultz, 2023). Dicho contexto se constituyó en una contingencia y posibilidad de reformulación obligada de las formas de vivir.

Durante el 2020 junto a Natalia³ ejercimos como profesoras (virtuales por causa del covid-19) en la única escuela de la ciudad, allí pudimos palpar -quizás más que nunca- la enajenación que ha alcanzado nuestro sistema educativo, enajenación de la vida misma y lo esencialmente humano. En medio de tal crisis nos vimos intentando amortiguar el escenario pero utilizando las mismas fórmulas pedagógicas de una institución burocráticamente escolarizada. Seguían importando las guías de aprendizaje, las notas, la asistencia, las tareas con sus productos, las planificaciones, todo eso más que el “cómo estábamos y cómo nos sentíamos” quienes participábamos del proceso educativo (estudiantes, docentes, apoderados, asistentes de la educación, etc.).

Lo relatado indica que el punto de partida de toda acción humana se encuentra en la emoción que la conduce (Maturana; Dávila, 2021), en el caso del relato descrito más arriba se evidencia un punto de quiebre generado desde el afecto de enajenación o renuncia a sí mismo en un quehacer sin sentido ni valor desde la vivencia, desde la sensación orgánica y su correspondiente proceso pre-reflexivo. Esta incomodidad o inquietud del sin valor frente a lo

³ Natalia Tapia Verdejo además de ser co-fundadora de la Escuela Raíces de Calafate, es profesora en la única escuela de la ciudad de Chile Chico con más de 15 años de ejercicio allí.

que se hace (Qua, 2013) -o un desprendimiento entre lo que se vivencia, lo que se interpreta y lo que en concreto ocurre- provoca una fragmentación permanente que resulta en la enajenación de la vivencia, como una suerte de des-habitar, de salir del lugar, o quedar fuera de lugar, un desarraigo o desmembrado del acontecer.

Rápidamente nos dimos cuenta de que no queríamos seguir ese camino y buscamos las maneras de acortar las distancias, de proporcionar sentido a lo que hacíamos, de brindar(nos) bienestar en el encuentro educativo, de hacer que la escuela fuera un refugio en medio del caos. Así, trabajamos fuertemente con la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos cuyas temáticas siempre apuntaron a mirarnos hacia dentro (cómo me siento, cómo necesito que me acompañen emocionalmente y cómo hacerlo con los integrantes de mi familia, qué visión de futuro tengo, cuáles son mis certezas, mis miedos, cómo y qué creo que estoy aprendiendo, etc.) como hacia afuera (el cielo estrellado, nuestra alimentación, biodiversidad que nos rodea, el patrimonio biocultural de la Patagonia, etc.). Para todo eso propusimos los proyectos como un *vivir experiencias* desde lo más cercano, desde lo que convive con nosotras día a día pero por estar tan cerca dejamos de verlo, desde un habitar ese espacio del confinamiento como una oportunidad para observar(nos) detenidamente y, algo que fue clave, es haberlo hecho desde el juego, el asombro, la alegría y la escucha activa.

Lo relevante del sentido de la acción desplegada no como un momento aislado y producto de una contingencia específica, sino más bien como un proceso articulado en un horizonte de sentido que permita ir tejiendo un relato o una entrama existencial, un anclaje al vivir desde lo orgánico a lo simbólico como un continuo que supera la sensación y se aproxima a la experiencia. Entendiendo que la experiencia se configura desde la inquietud sobre la situación, que moviliza, que empuja como un caminar, un devenir desde la sensación o *aesthesis* (Quay, 2013; Gallagher, 2021), de ahí que la experiencia en sí misma se configura como un caminar, un viaje como diría James (2017), o un caminar la palabra (sentido) según el pueblo Nasa (Vargas-Polanía *et al.*, 2023).

Muchas reflexiones surgieron en nosotras como profesoras y al año siguiente se nos hizo evidente la necesidad de cultivar un espacio educativo no formal y, con esa libertad, explorar otro modo de vivir, sentir y pensar la educación en los tiempos que nos tocan. Así, el 2021 nació *Escuela Con la Naturaleza, educación socioambiental y popular* que funcionaba los días sábados en una sede vecinal a los pies del Cerro del Indio. Ese año, trabajamos muy intuitivamente, queríamos trabajar de la mano con la comunidad y su patrimonio biocultural, dar voz a los intereses de la infancia, ser un espacio amoroso, explorar una pedagogía que pusiera a la vida en el centro, aprender al aire libre y jugar... jugar mucho. Al año siguiente aumentamos la cantidad de días a la semana y también el número de integrantes. Conformamos un grupo de 16 criaturas, 16 familias más nosotras 2, yo a tiempo completo y Natalia a tiempo parcial (porque ella continuó trabajando en la escuela formal y lo hace hasta el día de hoy).

La relevancia de la construcción de sentidos compartidos, en particular en el contexto educativo, dimensiona el valor de la propuesta toda vez que si bien emerge como inquietud de dos personas docentes, dicha inquietud es acogida rápidamente por un colectivo situado en un territorio agrupados en la incomodidad o insatisfacción sobre el sistema educativo formal, no solo desde el punto de vista administrativo y organizacional, sino sobre todo en lo referido al enfoque y los modos de relación que el sistema propone y despliega entre las personas y con el territorio, por tanto y en términos simples, la inquietud no es sólo metodológica, sino ontológica y existencial. La confluencia de los sentires de insatisfacción, genera al mismo tiempo las emociones y el efecto sobre la necesidad y posibilidad de cambio como un empeño colectivo y moral (Steinbock, 2022), basados precisamente en el amor parental en el caso de los padres y docentes, entiendo el amor como el dejar aparecer a la persona que se ama

(Maturana; Dávila, 2019). Esta dimensión es fundamental en el contexto de constituirse como una manifestación de una ética del cuidado que realza la responsabilidad por quién y aquello que se ama (Boff, 2022).

Queríamos ser una plataforma en la que convergieran agentes de la comunidad con sus voluntades para empujar una educación con sentido para nuestro territorio. De hecho nuestro programa educativo surgió de mapeos participativos realizados con las familias, los estudiantes y agentes de la comunidad comprometidos e involucrados con lo socioambiental, civiles e institucionales. ¿Qué debería enseñarse en una escuela socioambiental? ¿Qué patrimonio queremos legar a nuestras generaciones? ¿Qué queremos aprender en una escuela con la naturaleza? ¿Qué conocimientos (saber, saber hacer y saber ser) reclama nuestro territorio y los tiempos que vivimos? Un hermoso mapa de sabidurías y portadores de éstas marcaron nuestra ruta.

La pregunta educativa, o más bien una pedagogía de la pregunta (Freire; Faúndez, 2012) sobre el proceso educativo se transforma o se fusiona con el sentido y horizonte de los encuentros y didácticas a desarrollar, manifestando que no se trata de un sentido instruccional o metodológico sin cuestionarse el sentido más profundo de existir y vivir en ese territorio. Un pedagogía que no se pregunta por los conocimientos situados y convergentes con el contexto, sobre las personas y la historia que se ha desarrollado en ese lugar, es decir un conocimiento que no contempla su diversidad epistemológica, en el sentido de Freire (2019), esta falta de autonomía no permite desarrollar procesos educativos anclados con el sentido del vivir, con el núcleo de la labor pedagógica, con los procesos de construcción de comunidad y por consiguiente con la perspectiva de la persona habitante de ese territorio y de este planeta.

Al segundo año, le propusimos a las criaturas poner un nombre a nuestra escuela, así es como a partir de propuestas que hicieron y votaron ellos mismos, surge el nombre escuela *Raíces de Calafate*⁴. Pasamos de ser una escuela con una *naturaleza general* a una muy *situada*, siendo el calafate una especie llena de significado biocultural: arbusto endémico de la Patagonia; cuenta la leyenda que su origen está en la muerte de una abuela Aonikenk⁵ que renació como un arbusto; hay prácticas culturales asociadas a sus pigmentos tintóreos; y es una especie de alto valor ecosistémico por sus frutos y condición de planta nodriza.

El cambio de nombre desde los y las niñas, marca un quiebre o clivaje fundamental en el sentido ontológico-epistémico, tanto en la definición de una identidad que marca una suerte de posicionamiento refinado y articulado a un territorio particular, como también quien denomina o indica la “voz de llamado”, las y los niños como protagonistas centrales tanto de su aprendizaje, su identidad personal y comunitaria, pero principalmente como agenciadores situados de su hacer y sus posibilidades

¿CÓMO SE DESARROLLA Y RELACIONA ESTA ESCUELA CON SU ECOSISTEMA BIOCULTURAL? SER PARTE DEL HOLOBIONTE O ECOMOTRICIDAD

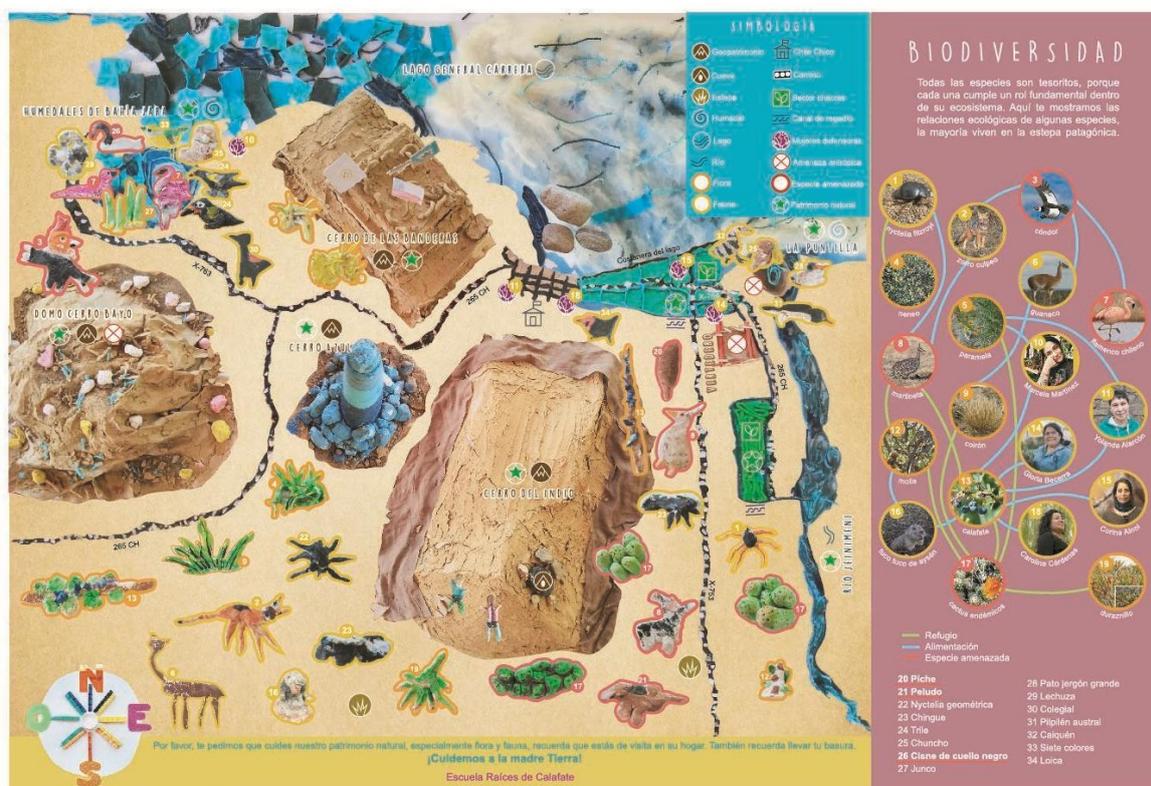
Lo anterior no ha permitido describir y entender el proceso de construcción de la Escuela, como agencia de un vivir centrado en niñas y niños, desde la incomodidad de docentes y familias, cuyo resultado manifiesta la construcción de una nueva identidad y

⁴ El Calafate (*berberis microphylla*) es un arbusto con frutos comestibles (berries), endémico de la región de la Patagonia.

⁵ Los Aonikenk son un pueblo de cazadores recolectores, originarios de la Patagonia oriental.

relacionalidad. usando como mecanismo de elaboración, los afectos y la voluntad de lo distinto en función del cuidado de la coherencia entre el vivir y lo que interpela la singularidad de un territorio. Corresponde ver de ahora en adelante, tanto aquello que se fue generando como las perturbaciones, cambios y transformaciones que se generaron en el devenir de la escuela.

Si bien existe un programa de saberes que orienta lo que hacemos, el modo de tejerlo durante estos años ha sido fruto del devenir, los vínculos y la presencia activa. El primer año empezamos observando a nuestros co-habitantes ¿con qué seres no humanos convivimos? ¿cómo se relacionan entre ellos y con su entorno? Allí el proyecto fue mapear el patrimonio natural desde la perspectiva de la infancia. Realizamos el estudio en terreno y luego sistematizamos las experiencias a través de registros escritos, dibujos y una maqueta. El resultado fue un mapa que muestra dicho patrimonio visto con los ojos del corazón de lxs⁶ niñxs, como un gran mapeo de los tesoros presentes en el territorio que somos y habitamos. La gráfica, la organización de la información tanto como el contenido mismo, fue realizada y validada por las criaturas.



Descripción: Mapa Ecoturístico del patrimonio natural de Chile Chico creado por las/os niñas/os.

Origen: Proyecto de la Escuela Raíces de Calafate.

Este mapa emerge en la habitabilidad y recorrido del territorio, en el afán de reconocer que el territorio precisamente es un ecosistema u *holobionte* (Haraway, 2019) que se origina desde la congruencia y acoplamiento estructural (Maturana; Varela, 1984; Valdez-Zorrilla *et al.*, 2023) entre los diversos seres vivos con sus nichos, pero a la vez cada uno de ellos posibilita condiciones de existencia para los demás, desde cadenas tróficas, la construcción del paisaje, condiciones ambientales y morfológicas del territorio. De manera que el

⁶ Se respeta textual el relato de la Francisca Parra, incluyendo el uso de la *x* para graficar el género.

entendimiento del territorio y de sus posibilidades depende de la comprensión de las relaciones constitutivas de co-dependencia entre lo vivo y lo no vivo.

Al segundo año nos preguntamos cómo se relacionaron lxs pionerxs⁷ con dicho patrimonio natural ¿Qué oficios desarrollaron? ¿Qué necesidades tenían? ¿Qué o cuáles materias y materiales del entorno utilizaron para la subsistencia? ¿De qué modo lo hicieron? Ese fue un viaje hacia el pasado y sus saberes, lo que se tradujo en entrevistas a los más antiguos, visitas al museo, talleres de plantas medicinales, carpintería, bioconstrucción, huerta orgánica, alfarería y trabajo con lana. También, fuimos convocados a una asamblea por el río Jeinimeni⁸ para darnos la misión de construir un refugio en el que pudieran vivir todas las especies que habitamos la estepa⁹, pudimos asistir eligiendo qué especie o elemento de la naturaleza del territorio queríamos ser y lxs niñxs asistieron como zorro culpeo, puma, martineta, liebre, montaña, guanaco, molle, maihueniopsis darwinii, etc.¹⁰ En general jugamos mucho a emparentarse con alguna especie para intentar salir de la mirada antropocéntrica.



Descripción: Asamblea de los seres vivos, actividad en la que cada niña/o representó a una especie.

Origen: Registro fotográfico de la Escuela Raíces de Calafate.

El emparentarse con una especie o elemento del territorio, posibilita las comprensiones sistémicas de este, favoreciendo la identificación de las especies como habitantes primarios y al mismo tiempo como partes del holobionte que se habita y se es parte. Asumiendo, de tal manera, que el territorio es en sí mismo un organismo multidimensional, donde la acción humana puede favorecer sus procesos y entenderse como uno más dentro del mismo. En otras palabras, el territorio no es un escenario para dar cuenta de lo humano, sino más bien aquello que posibilita la condición de existencia biológica-cultural de quienes lo habitan, de modo que

⁷ Se le llama *pioneros/as* con un sentido histórico a quienes poblaron la Patagonia chilena a fines del siglo XIX y principios del XX.

⁸ Principal río de Chile Chico que riega nuestros campos y desemboca en el Lago General Carrera.

⁹ Estepa es el nombre del ecosistema predominante en el lugar en que vivimos.

¹⁰ Nombre científico en el mismo orden presentadas: *Lycalopex culpaeus*, *Puma concolor*, *Eudromia elegans patagónica*, *Lepus europaeus*, *Lama guanicoe*, *Schinus marchandii*.

la ocurrencia de lo humano es un proceso ecológico y sistémico entre organismos vivos y no vivos.



Descripción: Taller de construcción en barro de la Casa de Todos los Seres.

Origen: Registro fotográfico de la Escuela Raíces de Calafate.

En la bioconstrucción de esa Casita de Todos los Seres surgieron conversaciones filosóficas muy profundas sobre lo que significa convivir. Las criaturas se preguntaron *¿cómo va a vivir el puma con el guanaco sin que se lo coma? ¿Cómo van a llegar los animales hasta aquí si estamos los humanos? ¿Qué va a comer la martineta si en el pueblo no hay calafates?* Este ejercicio bio-simbólico de diseñar y construir un refugio en el que quepamos todos los seres es una invitación a pensar otros modos de convivir, a diseñar espacios que consideren la diversidad como norma: *¿cómo serán los accesos a esa casa? ¿Qué tipo de habitar propiciará? ¿Podrán vivir aquí las especies introducidas? Y sobre esto último nunca olvidaré a Romina¹¹ quien asistió como representante de la comunidad de liebres (especie introducida) diciendo en la asamblea *las liebres pedimos que no se olviden de nosotras¹².**

Esta expresión, ingenua, inocente y desde un ambiente lúdico, permitió que los niños y niñas experimentaran y desarrollaran un diálogo de profundo sentido filosófico, especialmente sobre la esencia de vivir en interdependencia. De igual modo, un animal introducido como la liebre, expuesta por una relación funcional directa con lo humano es susceptible de ser olvidada y considerada como insignificante y hasta cierto punto

¹¹ Hemos conservado la identidad de los adultos, niños y niñas de los relatos pero modificado sus nombres.

¹² La liebre es un mamífero pequeño de cola corta, parecido al conejo pero de mayor tamaño.

prescindible dentro del ecosistema, cuando es precisamente al contrario, su valor e impacto dentro del territorio es relevante y constitutiva dado que ha modificado con su solo modo de vivir al ecosistema. Esto nos da luces que la acción o presencia de cualquier ser, organismo o proceso impacta a los diferentes componentes distinguibles o no de un determinado sistema ecológico y además complejiza la discusión sobre especies nativas e introducidas, cuestión que incluso en términos sociológicos puede hacer pensar sobre cómo concebimos los movimientos migratorios humanos. Por ende toda acción de un ser vivo es de suyo ecosistémica (Maturana; Dávila, 2019). Adicionalmente nos permite visualizar que lo esencial en niñas y niños como modo de conocer y distinguir se basa en las emociones o sentimientos que les provocan las relaciones o situaciones conversadas, relevando la base encarnada de la sensibilidad y afecto como modo radical de significar (Quay, 2013; Gallagher, 2021; Steinbock, 2022).

Todas esas *terrasofías de lxs niñxs*, nos condujeron este año a poner énfasis en las relaciones, a observar y explorar otros modos de convivir, tanto con una misma como con los demás seres vivos (humanos y no humanos) y siempre desde la ética de la relación, contemplación e inspiración de cómo lo hace el resto de la naturaleza no humana. En ese sentido nos inspiran mucho las historias del Chthuluceno que propone Donna Haraway (2019, p. 95) como “*prácticas multiespecies en curso de devenir-con, en tiempos que permanecen en riesgo, tiempos precarios en los que el mundo no está terminado y el cielo no ha caído... todavía. Estamos en riesgo mutuo.*”

El propio devenir y relación con la comunidad de niños y niñas ha permeado las convicciones al punto de construir nuevas preguntas y apoyarse en nuevos referentes que favorezcan una aproximación y experiencias coherentes con los principios de una educación centrada en el vivir y lo vivo dentro del territorio patagónico, situado desde la relación emergente y cotidiana, desde lo que la fenomenología llama *lebenswelt* o mundo de la vida (Husserl, 1998; Merleau-Ponty, 2000; Varela *et al.*, 2016; Steinbock, 2022).

Este año hemos vivido un viaje profundo hacia nuestro mundo emocional, afectivo y de construcción de sentidos. Hemos ejercitado la escucha de los elementos y seres de nuestra estepa: ¿qué nos dice el viento? ¿el lago? ¿las cactáceas endémicas? ¿el calafate? Nuestro ambiente habla permanentemente en su modo de existir y hacemos el ejercicio de aprender su lenguaje para escucharle.

Hemos decidido seguir *terrasofando*, poniendo en práctica la contemplación y las artes como vehículo del alma, para culminar con la creación de un libro de historias inventadas por las criaturas que cuenten otros modos posibles de convivir.

El sostenerse desde una episteme y perspectiva diferente implica adentrarse en los sentidos desde la sensibilidad emergente y construir sentidos que impliquen lo sistémico desde su emergencia en la vivencia de quienes comienzan sus vidas abiertos a todas las posibilidades y significados, la niñez como desarrollo ontogenético (Tomasello, 2019), permite la exploración y la libertad de prejuicios, la construcción de patrones de acción desde intencionalidades abiertas y arraigadas en lo que se va construyendo desde su motricidad, entendida como presencia plena, desde allí es que se configuran los sentidos de todas las significaciones (Merleau-Ponty, 2000; Toro-Arévalo *et al.*, 2022). Una motricidad desplegada en la estepa asumiendo su condición sistémica es ecológica en despliegue y efecto, de hecho es más bien una psicomotricidad (Rodrigues, 2018; Toro-Arevalo *et al.*, 2023). La visión adultocéntrica y antropocéntrica en educación ha invisibilizado la potencia vital presente en la mirada de la infancia y la vida que nos rodea y de la cual dependemos (Magistris; Morales, 2024).

Como escuela intentamos suspender los juicios de las adultas para dar espacio a lo que las criaturas puedan traer como novedad, perspectivas, discursos y prácticas que

regeneren el mundo que hasta aquí les estamos heredando. Como diría Hanna Arendt “*La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable.*” (1996, p. 208). Desde luego esto no siempre es tan fácil de sostener, la tentación de entregar nuestros juicios o sesgar una conversación siempre está allí, y sin duda muchas veces terminamos haciéndolo, pero estamos muy conscientes del valor de sostener este desafío. Esto se evidencia desde cosas muy simples como el ejercicio de respetar sus estéticas (por ej. en el mapa creado), hasta cuestiones más de fondo como elegir el nombre de la escuela, incorporar sus intereses y perspectivas a la hora de elaborar los proyectos anuales, sus opiniones a la hora de organizar las sesiones (metodología, modalidades, tiempos, etc.) o en el gesto de hacer circular de forma pública sus miradas dentro de nuestra comunidad.

¿QUÉ LUGAR OCUPA LA COMUNIDAD EN EL SER DE ESTA ESCUELA? LA COMUNIDAD (RE)EDUCA

“¿Y qué es lo *comunitario* aquí? *comunidad* es una palabra grande e inspiradora pero también ambiciosa. No sabemos con certeza qué es pero sí podemos decir cosas sobre cómo lo hemos vivido hasta aquí. Una dimensión muy interesante ha sido el compartir el rol como educadoras con personas de la comunidad que poseen un saber y ocupación que la misma comunidad considera valioso, ¿cómo planifican un taller de plantas medicinales unas profesoras y una mujer que extrae aceites esenciales de las plantas que cultiva en su propio huerto, autorizando ambos saberes y haceres? Pura belleza, puro otorgarse recíprocamente autoridad, puro no saber cómo hacerlo e inventar formas, puro devenir y descubrir. Y lo menciono sin desarrollarlo mucho solo para poner en contexto el tejido socioambiental en el cual trabajamos, para contar de algún modo que nos interesa repensar y explorar formas de vivir que asuman la trama compleja de la vida, una trama que trenza lo cultural con lo natural, una trama que asume el vértigo de tejer y deshacer nudos mientras explora sus forados, sus límites y tensiones como también sus epifanías.

Hasta aquí todos los talleres que hemos realizado han sido diseñados en conjunto con alguien de la comunidad (músicxs, agricultorxs, artesanxs, bioconstructorxs, carpinterxs, etc.) y de ese modo sentimos que la escuela se abre a la comunidad y al mismo tiempo ésta entra a la escuela.



Descripción: (de arriba hacia abajo) taller de plantas medicinales, de cerámica y de lana y fieltro, co-diseñado y ejecutado con cultores locales.

Origen: Registro fotográfico de la Escuela Raíces de Calafate

Otra vinculación con la comunidad han sido las actividades abiertas tales como limpieza de cerro, intercambio de semillas, caminatas guiadas por lxs niñxs (utilizando el mapa creado), minga de construcción en barro y feria del trueque. También hemos realizado un proyecto con la escuela pública llamado “Guardianes de la Estepa” para compartir las metodologías y enfoques de nuestra escuela con docentes, estudiantes y apoderados. La presencia de Natalia en estos dos espacios ha sido un hermoso puente que nos permite hasta el día de hoy desarrollar trabajo colaborativo con algunas profesoras de la escuela. Esto último es de alto impacto, pues al entrar a la escuela con nuestra pedagogía tenemos la posibilidad de llegar a todos los niñxs de la localidad pues es la única escuela del pueblo.



Descripción: (de arriba hacia abajo) limpieza del cerro, intercambio de semillas, caminata guiada por las/os niñas/os.

Origen: Registro fotográfico de la Escuela Raíces de Calafate

Por último, las familias de nuestra escuela tienen una participación muy activa y desde luego no ha sido del todo así desde el inicio. Todos hemos tenido que reaprender otras formas de vivir el vínculo escuela-familia pues es sabido que este vínculo suele dejar a las familias en un lugar de pasividad. Nosotras trabajamos por comisiones, unas están encargadas de las actividades de recaudación de dinero, otras de la organización de campamentos, otras de las actividades abiertas a la comunidad y otras de las actividades de formación.

Es interesante mencionar que hasta aquí no hemos formado directiva y más que una decisión consciente es algo que se ha dado espontáneamente, pues la verdad es que no lo hemos necesitado. No sabemos si esta es la mejor manera de funcionar ni cómo vaya a cambiar en el futuro pero eso es justamente lo bonito, estamos en un proceso de construcción que no responde a mandatos del tipo institucionales sino más bien a lo que va surgiendo por causa de compartir un mismo espacio educativo y unos intereses más o menos comunes.”

¿QUÉ HA MOVILIZADO ESTA FORMA DE SER ESCUELA EN SUS MAESTRAS?

“En primer lugar, me parece interesante la idea de prestar atención no solo a lo que nos pasa en el territorio (naturaleza) sino lo que nos pasa encarnizadamente, en tanto que también somos territorio-naturaleza. Quizás un modo de hablar de todo ello, esa relación con el saber, con las criaturas, con el entorno, con mi propio territorio, sea figurando a los dispositivos pedagógicos como un lugar en el que converge todo eso. Y uno de esos dispositivos tan fundamentales en el quehacer de una docente, es la famosa planificación.

Una historia para pensar al hilo de la experiencia.

Cuando la muerte nos dió vida

Ese día tenía planificado ir al cerro del Indio a coleccionar paramela (Adesmia boronioides) para el taller de Plantas medicinales que estábamos desarrollando con la señora Silvia (campesina de Chile Chico), para luego estudiar sus características físicas y propiedades medicinales. Iniciamos nuestra jornada como siempre, contando cómo nos sentimos y qué nos ha pasado en los días que hemos estado sin vernos. Allí alguien contó que cuando venía entrando al recinto donde está la escuela, vio un gato muerto en el suelo, inmediatamente todos comenzaron a hacer preguntas y a expresar sus ganas de ir a verlo. Yo contesté que cuando saliéramos al cerro podríamos detenernos a verlo. Hicimos nuestro juego inicial de rutina y en seguida nos preparamos para salir.

Pasamos por el lugar donde estaba el gato muerto y naturalmente las criaturas formaron una ronda a su alrededor. Allí mientras lo observaban expresaban sus emociones y pensamientos en un fluir de la conversación (sin levantar la mano para rotar turnos de habla, algo tan adulto):

-ay que pena

-pobrecito

-¿qué le habrá pasado?

-¡movió un ojo!

(gritos y observación profunda)

-no, murió con los ojos abiertos, a veces las personas también mueren así, deberíamos cerrarlos

-yo creo que lo atacó un perro

-pero tendría heridas

-quizás tenga una hemorragia interna

-tenemos que enterrarlo

-pero ¿cómo? no tenemos pala ni guantes

-podemos hacer un hoyo con las manos como los perros o con palitos

-pero ¿cómo lo tomamos?

-ya sé, podemos construir una camilla con palitos y atarlos con bolsas de plástico

-pero seguimos sin tener guantes para tomarlo

-¿y si lo corremos más allá para que nadie lo pise?

-¿y si su dueño lo está buscando? mejor dejémoslo acá para que pueda encontrarlo

-Pancha ¿qué hacemos?

Y recién aparecí en ese diálogo. Les propuse que fuéramos al cerro a buscar Paramela y pensáramos en el camino qué podíamos hacer. Así hicimos aunque algunas cada tanto volvían al tema con un “¡ya sé!”. Al regresar, mientras nos acercábamos al lugar donde

estaba el gato, Vanesa me preguntó “ya po Pancha, ¿qué vamos a hacer con el gatito? No podemos dejarlo así, es un ser vi” y se detuvo para auto corregirse “es un ser muerto” y se rió. Entonces yo le pregunté si iba a decir “un ser vivo” y me contestó que sí pero que inmediatamente se dió cuenta que en realidad era un ser muerto, entonces le pregunté ¿para ti tiene igual valor si está vivo o muerto? y me dijo que sí, que merecía que hiciéramos algo por él.

Una vez allí, decidimos que le tomaríamos una foto y la publicaríamos para que su dueño pudiera encontrarlo y darle un entierro; no obstante lo corrimos con un palito para que no quedara al paso.

De pronto veo que unas niñas abrazaban a Ester mientras lloraba, entré y pregunté qué le pasaba y me contó que tenía pena por el gatito y no quería llorar porque le daba vergüenza pero que Fabiola y Ada la habían visto triste y fueron a consolarla mientras lograba soltar el llanto.

Ya era el final de la jornada y en la asamblea con que solemos cerrar la tarde, hablamos de la vida y la muerte y dijeron muchas cosas, como que la muerte es parte de la vida, que llorar está bien y no hay que sentir vergüenza; Ester comentó lo bien que se sintió al ser consolada con un abrazo por sus compañeras y cómo eso alivió su pena e hizo sentir más cercana su amistad con ellas; y un largo etcétera en el que una vez más fui más bien espectadora.

¿Y qué pasó con el estudio de la paramela? Nada más que solo su colecta.

¿Qué otras cosas pasaron, me pasaron?

En mi forma de estar no había presión (de lo planificado y sus tiempos), había presencia. Mi cuerpo estaba relajado y atento, la respiración calma, mis emociones y pensamientos se acompasaron a ese presente. No estaba en el futuro, en los objetivos, en lo que teníamos que hacer, sino que estaba allí presente en lo que emergió en ese preciso instante, y algo que llamó mucho mi atención, es que estuve como espectadora gran parte de la jornada.

Ellas(os) fluyeron en una conversación escuchándose sin la necesidad de levantar la mano y recibir el turno, tuvieron ideas sobre qué hacer e hipotetizaron respecto de lo que le había pasado al gato, tuvieron cuidado con ellas(os) mismas(os) y, todo eso, sin mi mediación. Resultó un convivir espontáneo. Igualmente en la asamblea al final de la jornada.

También quedó resonando mucho en mí la “equivocación” de Vanesa cuando quiso decir *ser vivo* en vez de *ser muerto*, poniendo el valor en el Ser más allá de su estado y la responsabilidad (capacidad de dar respuesta) que ello interpela. El Ser trasciende su estado, somos responsables de lo que nos rodea de momento que establecemos un vínculo con esa otredad, igual que las compañeras de Ester la vieron y sintieron el impulso de acompañarla en su emoción. La vida está hecha de vínculos y afectos y, esas relaciones también trascienden a sus estados (vitales, emocionales), alguien está allí y reclama nuestra atención, pero podemos escuchar ese llamado solo si estamos dispuestas a escucharlo, porque vamos sin prisa, sin presión... vamos con presencia. Así como le pasó a ellas(os), también me pasó a mí. Pude ver los significados de lo que estaba en juego y su profundidad, lo que me dió muchísimo para estirar sentidos sobre la pedagogía y el lugar que ocupa la vida en ella.

Ese pasar lento y con presencia como predisposición al encuentro educativo, vivifica la pedagogía y a su vez permite poner la vida en el centro. Esto no siempre nos ocurre como profesoras y por varias razones, pero aquí quisiera destacar el lugar que ocupa la planificación como *dispositivo* pedagógico porque justamente nos *dispone*, dispone a un modo de ver, estar, sentir-se y relacionar-se.

En el primer año de nuestra escuela no había más planificación que la idea de los talleres, cierta secuencia de actividades pero sin una matriz del tipo *objetivos, contenidos, indicadores de aprendizaje, evaluación, etc.* Y fue un gran alivio para el cuerpo, para la emoción, para el pensamiento. No existía un marco tan acabado que rigiera la experiencia y ello permitió que la experiencia no tuviera restricciones, al revés, se abriera al devenir, como un curriculum en permanente creación.

Luego intentamos explorar dispositivos de planificación que fueran coherentes con lo anterior, algo que nos permitiera sistematizar pero a la vez no restringir. Imaginamos simbólica y materialmente cómo sería pensar la experiencia educativa desde la metáfora de un calafate (*Berberis microphylla*), en su modo de relacionarse con el entorno natural (especie nodriza) y cultural (leyendas, usos tradicionales, etc.) y fue interesante como ejercicio pero falta muchísimo desarrollarlo como práctica pedagógica.

Con esto no quiero decir que no deberíamos planificar lo educativo, sino más bien traer a la mesa otros elementos que podrían guiarnos hacia una experiencia educativa acompañada con la potencia vital del presente. Para ello, ha sido preciso poner en pausa los mandatos pedagógicos tradicionales y sus dispositivos, repensar los sentidos de lo educativo y mirar lo que nos pasa como maestras cuando nos permitimos observar las estructuras que modelan nuestra forma de ser profesoras y de experimentarse en otros paisajes.

Desde el punto de vista del contenido que es considerado en una planificación, para Natalia por ejemplo ha supuesto llevar este mundo experimentado al aire libre hasta su ejercicio como docente en la escuela formal de Chile Chico, en sus propias palabras “a pesar de llevar muchos años habitando el territorio, el concepto estepa estaba casi en un rincón de mis pensamientos, recorrer los espacios naturales, enfatizando los detalles e interacciones entre las especies que cohabitan, permitieron develar aprendizajes conceptuales, emocionales y espirituales que han sido incorporados y socializados no tan solo en nuestra escuela, sino que también he intencionado su incorporación dentro de la Escuela Básica de Chile Chico y con los diferentes estamentos.”

¿QUÉ APERTURAS Y HORIZONTES RELACIONALES SE MUESTRAN? O EL COROLARIO

Volviendo al propósito de este texto, que ha sido describir densamente desde una narración los procesos y experiencias vitales en la construcción y desarrollo de tres años de la Escuela Raíces de Calafate, nos hemos percatado que el desafío educativo en sí mismo tiene que ver con la constante acción-reflexión del acontecer cotidiano, aún más, cuando dicho esfuerzo se basa y dirige a la construcción de un proyecto personal y social articulado, consciente y promotor de procesos vitales y ecológicos como un entramado complejo de relaciones posibilitantes y co-constitutivas entre quiénes conforman un territorio.

Por ello preguntas como *¿Qué educación tendría lugar si la diseñamos guiadas por la metáfora de un calafate en tanto que organismo? ¿Qué relaciones simbióticas por explorar existen entre la pedagogía y la ecología? ¿Qué pedagogía nace cuando ponemos en el centro a la vida? ¿Qué sujetos/agentes pedagógicos nacen en ese escenario? ¿Qué relaciones hemos construido (y nos han transformado) con el saber, con los infantes, con el entorno biocultural? ¿Qué epifanías nacen del estar allí afuera, educando a cielo abierto? ¿Qué nos pasa orgánicamente por el hecho de educar al aire libre y en el territorio? ¿Qué le ha pasado a nuestros organismos y su condición de sentir-hacer?* Parecieran ser necesarias dentro del quehacer de una maestra, y de cualquiera que se dedique a la educación, tanto como la tarea de planificación o calificación, por ejemplo.

En el caso de las profesoras, cultivar este espacio educativo libre de estructuras formales les ha permitido entrar en las estructuras que ellas mismas han construido en sus

pedagogías, para verlas de cerca y permitir que aparezcan otras nuevas. Allí hay mucho de “intuición y que todavía no puede ser nombrado, porque está en movimiento, en continuo presente y reinvención”, como dicen ellas. Esta experiencia de escuela, está dando mucho de sí y gran parte emerge desde el *cómo* la *relación* con las criaturas a cielo abierto favorece el nacimiento de una nueva pedagogía para ellas y por lo tanto el nacimiento de una nueva maestra y, por qué no, de una nueva pedagogía que puede inspirar a otras y otros.

Por otro lado, más en la dimensión de lo material, el ejercicio de construir una escuela asentada en procesos comunitarios donde lo económico no sea una barrera para las familias que quieran formar parte del espacio educativo, implica un permanente desafío para la continuidad. Hoy en día las pedagogías que se sustentan en éticas diferentes a las presentes en la escuela tradicional, suelen ser espacios de élite, al menos en Chile. Buscar financiamiento para la escuela que no suponga traspasar el costo a las familias, está siendo conmovedor pues el sustento se basa en la gestión de muchas voluntades. Para que esta escuela funcione muchas personas ponen a disposición lo que está a su alcance: las profesoras que empujan el proyecto, las familias y cultores de la comunidad que participan activamente, e incluso personas naturales y empresariales de la localidad que apadrinan la escuela. Este vaivén en lo material obliga a crecer y consolidarse de a poco y eso tiene sus claroscuros. Mientras en lo oscuro está la precariedad laboral de sus profesoras por ejemplo, en los claros de luz está la construcción comunitaria de un proyecto educativo.

De manera que cuando esta escuela se dice comunitaria, también significa la búsqueda de ser consentida por parte de la comunidad la necesidad de un espacio educativo como este, de modo que si el día de mañana no están quienes dieron origen a esta escuela, pueda ser sostenido por su propia comunidad ya que formó parte activa en el proceso de construcción. Partiendo desde la definición de saberes que allí circulan hasta la consolidación de su financiamiento económico, siendo este último, uno de los principales desafíos en la actualidad.

Tal situación nos ubica frente a una consideración radical sobre las epistemologías descentradas o ecocéntricas propuestas por ejemplo por Haraway (2019), Rodrigues (2018), o Hathaway y Boff (2014), pues lo recabado y experienciado hasta aquí implica una conciencia sobre lo natural desde un hacer sistémico y existencial en todo orden de cosas, y que se distancia sustancialmente de las opciones de la pedagogía de la aventura o del tiempo libre focalizadas en lo humano y que observan lo natural como un contexto de desempeño funcional. por el contrario, la escuela Raíces de calafate pone el acento en los siguientes aspectos:

- La “naturaleza” se vivencia como condición y posibilidad de coexistencia, como un sistema que articula, configura y confluye en la simbiosis del territorio y el planeta.
- Lo humano en tanto construcción en el lenguaje se configura como una descripción colectiva de los ciclos y condiciones de donde se habita y se aporta a dichos ciclos.
- La construcción educativa está situada en y desde el territorio, no como una consecución de habilidades humanas específicas sino como modos de relación y coexistencia recíproca.
- Las formas de actuación y organización se construyen en comunidad reconociendo las habilidades personales en función del colectivo y el territorio que se aprende, desde la construcción de intencionalidades colectivas compartidas.
- Las conocimientos construidos y desplegados implican el andar y recorrer el territorio en función del resguardo de las condiciones de balance y equilibrio tanto humanos como ecosistémicos
- La ritualidad como síntesis simbólica y existencial de los recorridos y experiencias.

- La comprensión de lo encarnado como constitutivo de la cognición y sentido del mundo, y la motricidad como un agenciamiento co-definido de lo propio y el entorno (ecomotricidad).

Entendemos que los aspectos señalados se encuentran en proceso, pero que tienen un centro común radicado en la acción específica de hacerse y sentir lo humano como un acontecer dentro de un gran proceso, con sus particularidades ancladas y subsidiarias del sistema que le contiene y hace posible, desde esta línea de pensamiento la motricidad, como sentido de todas las significaciones (Merleau-Ponty, 2000), es un proceso que configura tanto modos de hacer, habilidades y destrezas y al mismo tiempo modos de conocer e interpretar a sí mismo y al mundo.

Por último, en términos del mismo artículo, un desafío que aparece en el ejercicio de la escritura conjunta entre un académico de universidad y una profesora de escuela, tiene que ver con lo metodológico: cómo favorecer que los sentidos pedagógicos que aquí circulan se expresen como resultado de un fecundo diálogo, en donde ambas partes se afectan con el encuentro y no solo intercambian unas visiones y relatos. Creemos que allí falta por explorar más en la línea de lo que propone la *indagación narrativa* de Michael Connelly y Jean Clandinin, entendiendo también que la naturaleza de una investigación cambia cuando quienes investigan son profesoras ejerciendo en aula (de primaria o universitaria), y por lo tanto no solo lo metodológico debería corresponderse con dicha ontoepistemología, sino que se vuelve necesario abrir las posibilidades de potenciar la generación de un saber pedagógico situado.

REFERENCIAS

- ARENDRT, H. **La crisis de la educación, entre el pasado y el futuro**. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Ediciones Península, 1996.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry**. Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2020.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Dentro-fuera: enseñantes que investigan**. Madrid: Akal, 2002.
- CONTRERAS, J. (coord.). **Enseñar tejiendo relaciones**. Madrid: Ediciones Morata, 2017.
- DUSSEL, E. **Filosofía de la liberación**. Una antología. México DF: Akal, 2021
- DUSSEL, E. **Ética comunitaria**. Buenos Aires: Editorial Las cuarenta, 2022.
- GALLAGHER, S. **Performance/art**. The venetian lectures. Mimesis International, 2021.
- HAN, B. **La crisis de la narración**. Barcelona: Herder, 2023.
- HUSSERL, E. **Invitación a la fenomenología**. Barcelona: Paidós, 1998.
- HARAWAY, D. **Seguir con el problema**. Generar parentesco con el chthuluceno. Bilbao: Consoni, 2019.
- HATHAWAY, M.; BOFF, L. **Tao de la liberación**. Una ecología de la transformación. Madrid: Trotta, 2014.
- LATOUR, B. **Habitar la tierra**. Conversaciones con Nicolas Truong. Barcelona: Arcadia, 2023.
- LATOUR, B.; SCHULTZ, N. **Manifiesto ecológico político**. Cómo construir una clase ecológicamente consciente y orgullosa de sí misma. Buenos Aires: Siglo XXI, 2023.

Sergio Toro Arévalo; Francisca Parra Guzmán

MAGISTRIS, G.; MORALES, S. **Reinventar el mundo con las niñas**. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas. Buenos Aires: Chimborato, 2024.

MARGULIS, L. **Planeta simbiótico**. Barcelona: Debate, 2013

MATURANA, H.; VARELA, F. **El árbol del conocimiento**. Bases biológicas de la comprensión humana. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1984.

MATURANA, H.; DÁVILA, X. **Historias de nuestro vivir cotidiano**. Historia del cosmos que aparece cuando explicamos el vivir con nuestro vivir. Buenos Aires: Paídos, 2019.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Península, 2000.

RODRIGUES, C. MovementScape as ecomotricity in ecopedagogy. **The Journal of Environmental Education**, v. 49, Special Issue 2, p. 88-102, 2018.

STEINBOCK, A. **Emociones morales**. El clamor de la evidencia desde el corazón. Barcelona: Herder, 2022.

TOMASELLO, M. **On becoming human**. A theory of ontogeny. Massachusetts: Belknap Harvard, 2019.

TORO-ARÉVALO, S.; FRITZ GONZÁLEZ, A.; FIGUEROA NUÑEZ, C.; PEÑA TRONCOSO, S. Transmotricidades, reconfiguración inicial docente en educación física, un estudio biográfico-narrativo. **Retos**, v. 55, 2024.

TORO-ARÉVALO, S.; LOPEZ DE MATURANA, D.; CONTRERAS OYARZO, M.; SANDOVAL OBANDO, E.; PEÑA TRONCOSO, S.; GUROVICH PINTO, T. Juego, motricidad y didáctica desde la cultura infantil en niños y niñas de 3 y 4 años. Bases teóricas desde una epistemología enactiva. **Retos** n. 45, p. 598-610, 2022.

QUAY, J. **Education, experience and existence**. Engaging Dewey, Pierce and Heidegger. London: Routledge, 2013.

TORO-ARÉVALO, S.; LUHRS-MIDDLETON, O.; ROSALES-OJEDA, J.; MORENO-DOÑA, A.; PEÑA-TRONCOSO, S. Ecomotricidad: Aprendiendo a constituir conciencia relacional. **Estudios Pedagógicos**, XLIX, n. especial, p. 189-206, 2023.

VALDÉZ-ZORRILLA, A.; LETELIER, J.; SOTO-ANDRADE, J. Methaphorising and bayesian inference accordion the biology of cognition and enaction. **IOP Conf. Ser.: Sci. Eng.** 12012212, 2023.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. España: Idea Books, 2003.

VAN MANEN, M. **Fenomenología de la práctica**. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica. Popayán: Ediciones Universidad del Cauca, 2019.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The embodied mind**. Cognitive science and human experience. MIT Press. 2016.

Recebido em: 14 ago. 2024.

Aprovado em: 10 dez. 2024.