

A close-up photograph of a forest floor covered in vibrant green moss and small plants, with some fallen twigs scattered around.

Competencia ecosocial

Crisis global, transición ecosocial y educación



José Manuel Gutiérrez Bastida

Prólogo: Carmelo Marcén



COMPETENCIA ECOSOCIAL

Crisis global, transición ecosocial y educación

José Manuel Gutiérrez Bastida



Bubok Publishing S.L., 2022

1ª edición

ISBN: 978-84-923609-8-7

Impreso en España / *Printed in Spain*

Editado por Bubok

Índice

Prólogo	7
1.- Introducción	15
2.- ¿Crisis? ¿Qué crisis?	19
3.- ¿Cómo hemos llegado hasta aquí?	27
3.1 Mirando el presente	27
3.2 Mirando atrás.....	34
4.- Mirando al futuro	51
4.1 Nada está escrito.....	51
4.2 Paradigmas actuales	54
5.- ¿Educación ecosocial? ¿Qué es? ¿Por qué? ¿Para qué?.....	77
6.- Educación ecosocial cimentada en la ética ecosocial.....	87
7.- ¿Competencia ecosocial? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué?.....	99
7.1 Competencias	100
7.2 Competencias para la sostenibilidad	109
7.3 Antecedentes para una competencia ecosocial.....	114
8.- Competencia ecosocial asentada en la ética ecosocial	123
8.1 Componentes respecto a los cuatro pilares de la educación	125
8.2 Componentes respecto a los 7 saberes de la educación del futuro	128
8.3 Competencia docente en educación ecosocial.....	142
8.4 Elementos diferenciadores en la acción educativa	146
9.- Otras ideas a tener en cuenta.	151
10.- Concluyendo	157
Bibliografía.....	161

Prólogo por Carmelo Marcén

Me encarga un amigo y compañero de varias travesías ambientales que le escriba un prólogo para su libro. No sé por qué yo, dudo si sabré hacerlo como él merece. Porque a lo largo de nuestro viaje común me ha dado muestras de una actitud ambiental sólida. Posee el componente de conocimiento como pocos; cree en lo que hace o propone y, además, su componente de acción lo lleva a parecer a veces un verdadero activista. Por eso, para comenzar sin estrépito apelaré a lo clásico: Toda la escritura es diálogo, todo diálogo supone implícitamente el reconocimiento de que tenemos algo sobre lo que conversar; toda conversación debería buscar acuerdos o sintonías. Esto he creído entender en el libro y trataré de transmitirlo lo mejor que pueda.

JoseManu es un estudioso principal entre los pensadores ambientales. Y semejante honor solo se puede encontrar en aquellos educadores a los cuales no les pesa el pasado, ni niegan el futuro, por incógnito que se presente en este aciago periodo todavía indeterminado. Por eso ha sido uno de los escritores más prolíficos en el redescubrimiento de que la ecosociedad es interdependiente y, por su propia configuración, ecodpendiente; de que el Antropoceno debe cambiar nuestra manera de entender la vida. A este periodo geosocial nuevo le dedica una serie de preguntas con respuestas; a veces inquietantes e incómodas. Nos lanza desafíos conceptuales por resolver en diálogos creativos, de esos que surgen imágenes comprometidas que debemos interpretar. Máxime tras la pandemia y la invasión rusa de Ucrania.

Semejante proeza de revisar y concentrar tanto como se ha dicho sobre educación ambiental y ecosocial no se hace sin más, como si fuese un entretenimiento lúdico o ferial. Hace falta mucho compromiso y constancia. Puede que la reclusión pandémica le haya dejado tiempo para repensar el escenario social, mirarlo de manera reposada desde una cierta distancia, comparando el ayer con el hoy o mañana. Acaso se preguntó alguna vez, como Antonio Muñoz Molina en su novela *Volver a dónde*, qué suponía el tiempo vivido; en su caso en el sistema educativo, y hacia dónde ir. Sin duda, los confinamientos y parones le habrán ayudado a poner en orden cantidad de experiencias anteriores y convertirlas en reflexiones educativas. Supongo que lo ha llevado a cabo porque quiere mantener la conjetura, lo demuestra en sus acciones educativas, de que los docentes, bien preparados, pueden “salvar” a su alumnado de una parte de las incertezas ya padecidas o previstas; o al menos ayudará a acercarlos a su comprensión y revisar a dónde debe volver, o no, el desempeño educativo. Es como un ensayo justificado para estos tiempos sociales y educativos tan difíciles. Algo así como un circuito para enriquecer el pensamiento y animar las interacciones cerebrales, para dialogar y traducir buena parte de los pareceres y emociones en

comportamientos proambientales.

El autor tiene la valentía de escribir sobre la sostenibilidad y del complejo ecosocial. El primer concepto/idea/modo de vida muy manoseado en los últimos años; tanto por gobiernos como empresas, medios de comunicación, etc. Incluso en discusión ética por sus ramificaciones. El segundo una olvidada y necesaria utopía. Forman un conjunto nada fácil de concretar. Será por esa razón que se extienda tanto en algunos conceptos o interpretaciones. Disculparlo por esto es fácil, pues a lo largo de todo el texto se muestra una filosofía del pensamiento complejo, en torno a esos supuestos de percepción y acción. Parece que ha previsto el pasado mañana útil. Resulta fascinante su sinceridad y su generosidad a la hora de escribir a pecho descubierto, pues ciertas observaciones que alumbran la visión sistémica del todo cercano o mundial requieren una reflexión consciente, y admiten ser cuestionadas. De ahí que puedan bloquear los necesarios diálogos sobre ellas, más que nada por la falta de costumbre y acaso por la aceleración de los tiempos docentes. O todo se debe a que las autoridades educativas y el profesorado implicado todavía no entienden que este debe dedicar un tiempo de su horario para desarrollar su función investigadora junto a otros

Comienza preguntándose, animándonos a conversar con él, si nos encontramos realmente en una crisis, palabra de las más pronunciadas últimamente y con matices de salida muy diversos. Introduce este escenario sugiriendo el visionado de películas que marcaron una época ambiental, apoyándose en textos antiguos y modernos. Se trata de conceder un reconocimiento al papel de la ciencia, especialmente a partir de las investigaciones impulsadas por la Cumbre de Río'92. No olvida citar la relevancia de pasajes ambientales aportados por organizaciones e investigadores, o por simples divulgadores de la ciencia ambiental. Como queriendo asegurarse de que lo que él afirma no es fruto de una ocurrencia sino que viene de un consenso cada vez mayor: nos encontramos en el centro de una crisis multiforme.

Es más, repasa cómo hemos llegado hasta aquí. Es como si quisiese demostrar a la gente despistada o incrédula, otra conversación provocadora, que cuando se habla de colapso y se apuesta por la resiliencia se hace con motivo. Pone especial interés en hablar del Antropoceno y en seguir sus huellas fosilizadas en cultura y pensamiento, en costumbres y despistes sociales, para conocer con fundamento cómo hemos llegado hasta él. Anota la fecha de 1950 como el comienzo de la Gran Aceleración de las multicrisis. Esas que demuestran cambios físicos, químicos o biológicos, además de otros de los que no se habla mucho, como son aquellos que han descubierto la ciencia de la psicología o la sociología. Todo ello ha conducido a una espiral perversa o ciertamente inentendible, o cuando menos infinita en dimensión y tiempo. Recuerda una anomalía ya presente, que define muy bien la perplejidad global. Puede hacerlo

porque se apoya en la teoría crítica y otras modalidades de explicar la vida, surgidas y desarrolladas en los años 60 y 70 del siglo anterior. Presenta con pormenores, echando mano de filósofos y pensadores ilustres como Habermas y Bourdieu, una realidad que se nos viene encima y a la que hay que acercarse previendo los pormenores de la teoría general de sistemas o de los alumbramientos del pensamiento impulsados por Margulis o Margaleff. Por momentos, el texto parece la crónica de un explorador de la matriz ecosocial en la justificación de la necesaria educación ambiental.

A continuación se interroga, nos invita a un interesante diálogo buscado explícitamente, cómo podemos salir de ese despiste vivencial. De principio a fin nos conduce por las teorías cognitivas del aprendizaje que emergieron con potencia en la segunda mitad tardía del siglo pasado. Todo ese capítulo es para leerlo con una libreta al lado, para ir anotando cosas y causas que merecen una posterior atención o búsqueda de nuevas informaciones. No resulta sencillo resumir todo lo que vino después de que en 1971, de que Philip H. Coombs presentase a la Unesco *La crisis mundial de la educación*. El autor acompaña las afirmaciones propias en un repaso pormenorizado de corrientes e ideas trascendentes para entender la educación y su relación con la comprensión de las interacciones humanas. Revisa posturas pedagógicas y de psicología que no solo afectaron a las diversas maneras de entender el mundo. Se detiene en determinadas iniciativas relevantes que se postularon en el pobre paisaje educativo anterior. De sus efímeros logros habla después con un apoyo investigativo detallado de las repercusiones que tuvo el Informe Brundtland (1987).

No es un libro de mesilla de dormitorio sino de mesa de estudio. Algunas de sus fundamentaciones necesitan más de una lectura, máxime cuando se formulan junto a otras de similar complejidad.

No se olvida de señalar las responsabilidades diferenciadas que determinaron la educación ambiental en sentido global. Porque nada está escrito para no cambiarse y se puede salir de las progresivas indiferencias educativas generadas en las administraciones y alimentadas por grupos de poder concreto. Con lo complejo que está todo, con la irrupción acumulada de las incertezas ambientales, sociales y económicas, él sigue empeñado en navegar con brújula firme en el complejo océano educativo de los valores, que está expuesto a tantas tempestades. ¿Se conseguirá semejante empeño tras la sangrante invasión de Ucrania por parte de Rusia que parece que no va a acabar nunca? ¿Influirá cierto parón ambientalista que se observa a la hora de gestionar los recursos fósiles de los que se extrae la energía?

A veces da la sensación de que el texto es una concatenación progresiva de historias muy bien contadas de algo en sí difícil como es educar de una u otra forma.

Ocurre por ejemplo cuando quiere exponer claramente su apuesta por la educación ecosocial. Nada es sencillo en educación y muchas veces cuesta resolver la hipótesis transformadora, por eso pensamos las condiciones y los recursos necesarios. Más todavía si se trata de una lección tan compleja como es la vida, en este caso la colectiva. Pero las numerosas citas no se hacen pesadas sino que entretienen y enseñan, animan a pensar. Son algo así como auténticas pesquisas que el autor pone a nuestra disposición para acercarnos a la ecosociedad.

En esa encrucijada de caminos, como el maestro JoseManu denomina a los contrastes a la hora de entender ciertas relaciones sociales, en algún momento se encontrarán y dialogarán, se pondrán de acuerdo o no, de forma explícita o no. Aporta una relación pormenorizada de bastantes teorías que pueden coincidir en los cruces del aprendizaje en una escala social: la economicista del donuts, el decrecimiento, la simplicidad voluntaria, el ecofeminismo, el ecosocialismo, el ecofascismo, ecosocialismo, etc. Defiende que los ODS pueden darle un empujón a cierta ilusión transformadora que llega de la mano de un enfoque ecosocial del bienestar. Este vencería al antropocentrismo vigente actualmente. En algunos pasajes lo que dice, y defiende con contundencia, me recuerda aquello que expresaba, más o menos, con hondura reflexiva el gran pensador y maestro del todo Emilio Lledó: ser maestro quiere decir abrir caminos, señalar rutas para que el alumnado transite ya solo con su bagaje, animar proyectos, evitar pasos inútiles y, sobre todo, contagiar entusiasmo por conocer..., aquel que transmite en la disciplina que profesa algo de sí mismo, de su personalidad intelectual, de su concepción del mundo y de la ciencia. Este libro va de esa figura. Le tendremos que dar las gracias a JoseManu, como hizo Albert Camus a su maestro en el discurso de aceptación del Nobel de Literatura.

La interpelación al diálogo y a la conversación por unos principios que podríamos llamar ambientalistas, convive con una narración pegada a la vida a lo largo del capítulo que dedica a explicar las visiones complementarias que se dan en la educación ecosocial. Lo genérico se mezcla con cierta atención al detalle pero ha logrado formar un ecosistema conceptual por el que pueden transitar quienes aspiren a ser algo así como terapeutas ecosociales, o educadores y educadoras ambientales dicho de una forma más familiar. Pero adentrarse en esa función no garantiza sin más hallar caminos, atajos, salidas, objetivos que premien el esfuerzo. Hay que meditar y conversar con lo que se lee. Llegar a dialogar con cierta familiaridad con asuntos que nos han quedado ocultos cuando hemos intentado acercarnos a la educación ambiental. No es un libro para leer en una sola tirada, como esos best-seller o recetarios de educación ambiental; hay que dejar reposar lo pensado sobre lo leído. Incluso proponemos que para entender plenamente la propuesta el profesorado debe dejar aparte en forma de notas ciertas ideas previas, algunas desaprenderlas, sobre la

ambientalización curricular, y después contrastarlas con lo leído.

Habrà que entresacar lo que hay de complementario, o sirve de motivo para la reflexión y el diálogo. En particular el autor lo subraya en el apartado 5 cuando trata de las aportaciones del enfoque de la educación finlandesa, de las estrategias aportadas por Assadourian sobre cómo educar frente a la crisis ecológica, de lo que entiende Díez-Salazar sobre si la educación genera cambio social, cómo González-Reyes concibe la educación para la transformación social, qué puede significar educar para el decrecimiento, etc. Pero sobre todo se entretiene en preguntas y argumentos sobre si la educación ecosocial se entiende asentada en una ética ecosocial, de lo alejados o cercanos que están los sistemas educativos vigentes. Para concluir respondiendo que la educación propuesta, esa que pone a la vida en el centro y eje de su intervención escolar, es en parte una educación política ante la crisis global. En consecuencia, la crisis ecosocial forma parte del currículo. Si es así puede generar suficiencia y responsabilidad, ayudar a la construcción comunitaria de ciudadanía. Para sostenerlo no se olvida de presentar situaciones en donde aparece la indignación que mueve a la transgresión y a la acción. Por eso, termina este capítulo preguntándose cómo interaccionan la educación ecosocial y los ODS. En suma, se postula una acción transformadora y resiliente de la realidad. Quizás sirviera una lectura colectiva de *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, publicado recientemente (2021) por la Unesco. De lo que no cabe duda es que tanto esa iniciativa como el material que aquí se ofrece debería tener su lugar preferente en la Sala de Profesores y en las estanterías de los departamentos para su consulta y debate por parte del profesorado.

Durante bastante tiempo se afirmó que las personas actuábamos prosocialmente entre nosotros. Pero hemos comprobado, máxime con las crisis y guerras presentes, con los desastres como el cambio climático, etc., que esta cortesía social básica no impregna una verdadera globalización compartida de intereses, se quedan fuera demasiadas realidades ecológicas que sustentan las sociedades, la presente aún más. Así nos ha parecido que lo entiende el autor pues por su obra circulan y se encuentran temas de actualidad, controvertidos en parte. Todos merecen una amplia conversación y un reposado debate dentro de los equipos pedagógicos de colegios e institutos. Todos han de ser tenidos en cuenta a la hora de programar sus proyectos educativos, los presentes y los futuros. Incluso podrían ser muy valiosos para quienes tienen en estos momentos el encargo de ordenar el sistema educativo y dar contenido razonado y diferenciado a los currículos escolares de la educación obligatoria. Aún más, yo mismo lo propondría para ser tema de estudio en la Facultades de Educación y en los Máster del Profesorado. Y por supuesto en los cursos, seminarios y encuentros diversos que programan las unidades de formación permanente en las diferentes

CCAA.

El último capítulo está dedicado a presentar de forma pormenorizada la competencia ecosocial. Si bien el autor entiende que las competencias en general, tal como están formuladas en las instrucciones educativas, son un elemento más del currículo tradicional. De hecho utiliza un encuadre en el que el marco de discusión tiene dos ejes principales: la manera de entender el proceso educativo y la visión economicista de la educación. Por eso desgrana una serie de visiones criticables: la tendencia economicista y la más completa variable pedagógica. Para fundamentar esta prevención se apoya en una prolija serie de aportaciones de entidades y autores diversos; casi un vademécum que a pesar de largo es sugestivo.

Sin embargo, escribe con un interés más sutil y próximo cuando aborda cómo podrían ser las competencias para la sostenibilidad. Comienza aportando algunas claves de los ODS, de otras corrientes pedagógicas. Toda esta completa búsqueda y relación se hace un poco compleja y extensa, por más que esté apoyada en detalles educativos. Para facilitar su comprensión aporta una extensa atención a lo que podrían ser las competencias ecosociales emergidas tras la aportación de Delors y otros intentos, visibles en las atenciones dispensadas a conocimientos, actitudes y actuaciones.

En ciertos momentos he creído ver en el libro la construcción de una cierta filosofía ecosocial de la educación. Bien que construida desde lo personal y tras una larga experiencia como formador en educación ambiental. Se diría que estaba confrontando lo propio con opiniones de otros. Como una manera de reflexión interior que se hace explícita con lo que otros dijeron; de esta manera no queda como una aventura personal a quien casi nadie hace caso. Se aprecia más todavía cuando se sumerge en los siete saberes de Morin, que justifica abundantemente, lo cual puede cansar a quienes no tienen el tiempo ni los incentivos sociales que les llevarían a su asimilación o contraste. Se facilita porque, en este caso, el texto se acompaña de referencias bibliográficas fundamentales.

Digamos, resumiendo, que se trata de enfrentar las cegueras del saber, de alimentar los principios de un conocimiento pertinente sobre problemas globales. También de relacionarlo sobre/en/con la condición humana, de enseñar a comprender la identidad terrenal. Así como de percibir más detalles de algunas incertidumbres. Todo para enfrentarse mejor a ellas y a la vez comprender mejor la actuación como humanos en un mundo común. Para concluir finalmente que todo estaría dirigido, a cultivar la ética del género humano. Lo dice en serio, imaginamos que cree probable que la escuela no vuelva a ser la de antes de la pandemia. Se ve que sabe que tenemos la suerte o la desgracia de vivir en varias escuelas a la vez, con intenciones y crecimientos muy diferenciados. ¿Acertará?

Pero al mismo tiempo que se promueve una competencia del aprendizaje, al autor menciona la competencia de quienes enseñan. Vuelve a revisar si el escenario actual puede favorecer o no apuestas de este estilo. En este apartado sí que da pautas y define las necesidades del profesorado para acercarse a una verdadera educación ecosocial. Podría quedar resumido en transiciones hacia los “aprendiendos”: a conocer, a vivir juntos, a hacer y a ser. Eso sí, pormenoriza muy bien las condiciones, lo cual puede parecer excesivo al profesorado ya motivado, o una quimera a quienes nunca se han planteado en serio que el aprendizaje tiene en estos momentos de crisis un sentido social, al margen de los enriquecimientos personales que procura. Pero merece la pena pensar en ello.

No le pasa desapercibido el hecho de que enunciar unas teorías educativas en interacciones, muy bien documentadas por cierto, no lleva necesariamente a su visualización en la enseñanza obligatoria. Por eso acaba preguntándose cómo se traslada esto al ámbito escolar. A lo largo de todo el texto hemos querido ver un diálogo educativo, una propuesta para conversar sobre lo mínimo que habría que hacer para acercarse a una escuela ecosocial. Se anima a recordar aquellas ideas que aportaba en el capítulo final de su libro *Educatio ambientalis*: referidas a la programación didáctica, propuestas para la formación integral, hacia el “desarrollo” ético y las que supuestamente han contribuido al empoderamiento, que a mi juicio son transiciones. Habrá que repensarlas todavía más ahora que la guerra de Ucrania ha distorsionado las relaciones interdependientes en cuestión comercial y económica; en el momento en que la ecoddependencia se ve magnificada por el precio y uso de los combustibles fósiles, por los efectos perversos que van a tener en el conjunto del mundo, incluidas seguramente hambrunas y otras desgracias sociales. Para situarnos en el Antropoceno y tratar de rescatar, si existe, el bálsamo de la ética.

Aquí terminamos, pues el prólogo no debe decirlo todo. Animo a leer la obra pausadamente, con lápiz y papel para anotar y después confrontar los asuntos clave con el quehacer escolar diario. No busquen aquí quienes solamente van a los libros de educación ambiental o sostenibilidad a recopilar recetas. Dialoguen en cada centro si lo aquí expresado obligaría a repensar el Proyecto Curricular, ahora que la acelerada Lomloe atosiga. Prevean Proyectos de Equipo en donde compartir deseos, emociones y experiencias. Algo que apenas se hace. Esto puede deberse a que el profesorado nunca se ha considerado un investigador por excelencia. Si antes era complicado ahora no lo será menos. La multitarea a la que se ve sometido el profesorado le dificulta los avances hacia otra escuela, sin duda más ecosocial porque los tiempos cambian. Además, demasiados quehaceres educativos siguen formatos parecidos a aquellos que pretendían derribar las revoluciones escolares que se generaron a partir de los años 60 y 70 del siglo pasado, que tan acertadamente diseccionó el autor. Tómese esto como

una aportación no solicitada al prologuista.

En un epílogo del prólogo, excesivamente largo por lo que pido disculpas pero la obra lo merecía, debería agradecer a JoseManu, explorador insistente del mundo educativo y social, que me haya invitado a escribir estas líneas. Ha sido un placer reconocer su atrevimiento para sumergirse con tanto detalle en el escenario de la enseñanza obligatoria y su relación con la ética social, hacerlo en un contexto ecológico. Para no defraudarlo he dialogado como mejor he sabido con cada párrafo, con detenida curiosidad, pues algunas partes necesitaban una atención especial. Debo reconocer que la interlocución me ha enriquecido. Me reafirmo en que a todos que nos dedicamos a la educación nos falta mucho sobre lo que conversar, repensar hacia dónde hemos de dirigirnos para fortalecer al colectivo educativo y que se educa, recordar que enseñar es aprender. Por eso lo recomiendo de forma especial a quienes se sienten educadores y educadoras ambientales, máxime pensando en los laberintos educativos que explora. También a todos los equipos docentes que en estos momentos están empeñados en entender la Lomloe, que también recoge algunos asuntos de los que aquí se tratan.

1.- Introducción

El 12 de abril de 1961, Y. Gagarin¹ accedió a la nave Vostok, comenzó los controles de prelanzamiento y esperó a la cuenta atrás. Era el primer vuelo espacial tripulado por un humano. Horas después murmuró una de las frases más bellas y obvias de la historia: «La Tierra es azul. Qué maravilla. Es asombrosa».

Casi 60 años después, en 2019, Sunita Williams¹, la mujer que tiene el récord de permanencia en la Estación Espacial Internacional decía:

Miras hacia abajo, al planeta Tierra, y es difícil concebir a dos personas discutiendo, es imposible imaginárselas peleando, porque todo parece una sola cosa, que vivimos en estos maravillosos continentes todos juntos. La segunda impresión que tuve fue al mirar por la ventana lateral y apreciar cuán delgada es nuestra atmósfera, que nos protege de todos los peligros de vivir en el espacio, del vacío y del calor y el frío, y no podemos dar nada de eso por sentado. (Dunford, 2019)

Eso dicen quienes han visto el planeta desde el espacio. Sin embargo, según nos acercamos a su superficie, chocamos con fotografías que no muestran esa cara maravillosa. Percibimos problemas de contaminación (atmósfera, agua, tierras...), la pérdida de hábitats para la biodiversidad, efectos meteorológicos extremos, millones de personas sufriendo hambre y pobreza, un crecimiento exponencial de los residuos, el contraste entre dos mundos –un norte y un sur eternamente irreconciliables–, la temperatura media subiendo lenta pero tenazmente, una desertificación galopante en muchas zonas del planeta, numerosos colectivos que sufren desigualdad o falta de equidad... Una serie de problemas ecológicos y sociales que nos han colocado en el Antropoceno, una época geológica en la que no se vive convenientemente, tan solo se sobrevive. Una etapa en la que es imprescindible provocar transiciones, crear transformaciones inéditas y viables que nos lleven a un futuro con más justicia social y más sostenibilidad ecológica.

Estos cambios necesitan de acuerdos sociales (en cuidados, política, trabajo y empleo, organización del territorio, economía, energía, educación...) e innovaciones tecnológicas (que, sin ser la panacea augurada por algunos sectores, van a resultar importantes y necesarias) que solo podrán ser llevadas a cabo por personas formadas ética y culturalmente en clave ecosocial, personas que den a la Vida el máximo valor, por delante de cualquier otra cosa, y que sean conscientes de la enorme dependencia

¹ Como en anteriores trabajos discriminaremos positivamente las aportaciones femeninas utilizando su nombre propio y no iniciales (salvo error) y alguna vez afearemos el texto a propósito (como decía P. Freire) para dar visibilidad al género femenino.

a la que está sujeta la vida humana, tanto de la vida de otros humanos como de la vida de seres vivos, así como del mundo no vivo.

Este trabajo va dirigido y dedicado a las y a los docentes que trabajan por un mundo ecológica y socialmente mejor. A aquellas personas que acercan a su alumnado a la realidad ecosocial de su entorno, que se preocupa y ocupa por la pérdida de biodiversidad y los fenómenos migratorios, por el cambio climático y por la desigualdad de las mujeres y de otros sectores sociales. Aunque tanto la primera parte como el primer tramo de la segunda están abiertas a todo tipo de personas interesadas por la situación del mundo y de la educación.

El origen de este libro está en la trilogía que lo precede (Gutiérrez Bastida, 2011, 2014, 2018) y en el movimiento social que surgió en primavera de 2020 en favor de una competencia ecosocial que debería tener presencia importante en la nueva ley de educación. Por una parte, en la trilogía, profundizamos en el concepto e historia del término sostenibilidad, en la propia historia de la educación ambiental y en una presentación, a la vez que invitación, a la educación ecosocial. Por otra parte, en la lucha social, no se obtuvieron frutos directos, ya que no aparece como tal en la nueva ley. Sin embargo, hay ciertos resultados. La perspectiva ecosocial barniza el nuevo currículo y, además, queda bastante integrada en las denominadas *Green Competences*, aprobadas el 16 de junio de 2022 por el Consejo Europeo a fin de promover el aprendizaje para la transición ecológica y el desarrollo sostenible.

Agradecer desde aquí la inestimable ayuda (y más) de Basterretxea, De Guzmán, Agúndez y Marcén, y por su paciencia y dedicación. A lo largo de las siguientes páginas desgranaremos hechos, situaciones y propuestas que van a configurar la justificación, el origen y la caracterización de una competencia ecosocial que ayude a las personas a ser agentes activas de dichas transformaciones.

La idea se enmarca en una visión ecosocial de la educación o de una educación ambiental de enfoque ecosocial, como queramos. Por tanto, desde el inicio queremos dejar claro que aprender en el bosque, abrazar árboles, construir mandalas o saber depositar cada residuo en su contenedor no es educación ambiental o ecosocial. Son actividades con un gran valor formativo, emocional o, incluso, de iniciación a valores; pero no es educación ecosocial.

Como tampoco lo es lo que acometen empresas energéticas, financieras o con intereses en el reciclaje. Eso es *greenwashing*, un ejercicio de marketing dirigido a crear un espejismo de responsabilidad ecológica que trata de ocultar o equilibrar prácticas extractivistas antisociales, contaminantes o de injusticia social. Sus programas educativo ambientales tratan de eludir responsabilidades culpando a toda la población de la crisis, ofrecen soluciones individuales de fin de tubería y resultados

parciales, que no lleguen a las causas del problema, para que finalmente nada cambie (el “ecopostureo” que suele citar C. Marcén). Debemos de tener claro que es un planteamiento coherente: a ellas les va bien en este sistema económico, por tanto, no les interesa la transformación ecológica y social. Es lo que Meira (2002) denomina la educación ambiental neoliberal, que también existe.

La educación ambiental es incómoda, si quiere empoderar para cambiar las cosas debe serlo. A las élites económicas les va bien con este modelo que extrae los bienes comunes de la Tierra para sus fines productivos. Así se enriquece más rápidamente y que explota a los sectores más vulnerables de la población para seguir manteniendo el estatus. Pintarán *su* educación ambiental de verde o, quizás, de neoliberal para que nada cambie. Pero *eso* tampoco es educación ambiental. Se acerca a un fraude ético.

La educación ecosocial, para desarrollarse, necesita estar actuando frente a la crisis ecosocial global, o en su traducción local, y tratar de que las personas se empoderen para transformar su realidad, su comunidad, hacia sociedades más justas, equitativas y reconciliadas con los ciclos de la biosfera. Son imprescindibles las actividades de contacto con la naturaleza, también las actividades de contacto con la realidad social del entorno. No pueden darse una sin la otra, la acción, como la realidad donde se experimenta, debe ser compleja y ecosocial. La educación ambiental, desde su primera definición académica (Stapp *et al.*, 1969), tiene como caldo de cultivo las problemáticas ecológicas y sociales, busca empoderar e impulsa la transformación ecosocial. Si el proyecto o las actividades no tienen como contexto la crisis ecosocial global y como fin crear indignación, saber y acción, no es educación ambiental, con todos los respetos, y menos de enfoque ecosocial.

La posterior secuencia de capítulos podría integrar dos partes bien definidas: una, la crisis ecosocial global y las alternativas esbozadas, y otra, el análisis del papel de la educación y el desarrollo de la competencia ecosocial. Pero siendo evidente la división, dado que los capítulos que integran tienen un orden lógico y creciente en complejidad, no las vamos a dividir. Eso sí, queda a criterio de la lectora o lector realizar un itinerario de lectura propio, a su interés o deseo para contrastarlo con su experiencia docente.

Comenzaremos por determinar el contexto en el que se desarrolla la vida en esta tercera década del siglo XXI: una gran crisis ecológica y social global, así como un cúmulo de situaciones interconectadas, que pone en riesgo la vida en el planeta. En publicaciones anteriores hemos desarrollado este epígrafe en profundidad (Gutiérrez Bastida, 2011, 2018), por lo que nos acercaremos a datos relevantes que han surgido en la última década y que nos parecen pertinentes para su tratamiento en las aulas. Citas de personalidades relevantes y nada sospechosas ideológicamente también nos ayudarán.

La experiencia me dice que muchas personas docentes tienen claro el qué, la crisis ecosocial, pero no tanto el cómo, es decir, las posibles salidas que se plantean desde diferentes sectores. De esta manera, corren el riesgo de quedarse en el buen uso de los contenedores de colores del reciclaje y en la adquisición conductual de ecogestos. Es por ello que abriremos algunas ventanas a los paradigmas y a las posibles alternativas que se están barajando para afrontar esta situación. No pretenden convertirse en un listado ni exhaustivo ni desarrollado en profundidad, pero sí suponer un acercamiento a autores y autoras que nos hablan de dichos planteamientos y un acicate para profundizar en ellos. Para abrir debates en nuestros claustros, departamentos y seminarios. Si logramos entenderla como una propuesta de construir una nueva *Civilización ecosocial*, basada en el crecimiento humano y el aprendizaje en torno al equilibrio entre libertad y responsabilidad en un planeta limitado, nos ofrecerá un excelente marco a los sucesivos epígrafes.

Exploraremos el papel de la educación en este trance y, sobre todo, qué tipo de educación es la más apropiada para esta tarea. La educación debería desempeñar un papel central en el cambio de tendencia y en la preparación de las personas para conocer y pensar, indignarse, generar resiliencia, enfrentarse a las problemáticas locales y globales y transformar la realidad en un cometido colectivo.

En último lugar, nos acercaremos al título del libro, a lo que realmente nos ha traído aquí. Nos adentraremos en el territorio de las diferentes propuestas para una competencia para la sostenibilidad y, definitivamente, desde un planteamiento centrado en una ética ecosocial, haremos una propuesta de competencia ecosocial. Esa que aspira a convertirse en una capacidad que debe desarrollar quien aprende a fin de, voluntariamente decidido, colaborar activamente en la construcción de un mundo socialmente más justo y ecológicamente más sostenible.

Todo ello con lo que sabemos hoy. Esperemos que pronto esta aportación resulte obsoleta por innecesaria. Quedará como testimonio de que las cosas han cambiado y lo han hecho porque han transitado hacia una biosfera en mejor estado y una humanidad consciente de sus ecodependencias y rica en compromisos.

2.- ¿Crisis? ¿Qué crisis?

El año 1975, *Dersu Uzala*, la película de A. Kurosawa, ganaba el Óscar a la mejor película de habla no inglesa. Una realización que presenta distintos argumentos de vida con cierta inclinación pedagógica, que muestra un carácter reflexivo y señala el sentido humanista de la vida. Un canto a los vínculos menos visibles entre el ser humano y la naturaleza, a través de la vida de un cazador, en unos escenarios fascinantes. Una de las primeras cintas que cuestionaba el deterioro de la relación entre humanos y naturaleza.

Tras ella, llegaron películas, series y documentales que ponían de relieve los múltiples trances ecosociales y sus diversas formas. Ya en este siglo, en 2006, Al Gore, ex-vicepresidente de los EE.UU., estrenaba el documental *Una verdad incómoda*. Lucía como subtítulo un poco exagerado: «De lejos, la película más aterradora que verá jamás» y planteaba evidencias del cambio climático provocado por las ingentes emisiones de CO₂ generadas por la actividad industrial humana.

Tres años más tarde, *Home*, de Y. Arthus-Bertrand, evocaba que el ser humano, en sus 200.000 años de existencia, había desbaratado la «armonía dinámica y cambiante» de casi 4.000.000.000 de años de evolución de la Tierra. Apuntaba que, aunque el precio a pagar para mejorar la crisis multidiversa sea alto, es demasiado tarde para ser pesimistas.

Hay muchos más ejemplos: *Baraka* (1992), *Planet Earth* (2006), *The 11th Hour* (2007), *La historia de las cosas* (2007), *Food Inc* (2008), *Think Global, Act rural* (2010), *Comprar, tirar, comprar* (2010), *Planeta Océano* (2012), *Cowspiracy* (2014), *Mañana* (2015), *Before the flood* (2016) o *No mires arriba* (2021)...

Estos y otros documentales o películas ayudan al público a conocer algunos episodios críticos que condicionan las constantes del planeta. Han removido alguna que otra sensibilidad. Incluso, pueden inspirar alguna suerte de cambios en nuestras vidas que colaboren a mitigar los problemas visualizados.

No obstante, evidentemente, no solo los documentales nos advierten de los problemas ecológicos y sociales. Hacía décadas que la civilización occidental se consideraba a sí misma como la cima del progreso humano, consecuencia del impulso científico e industrial. Mientras este tipo de civilización, de inspiración europea, avanzaba y se extendía, el resto de culturas del mundo fueron silenciadas, diezgadas, aniquiladas o, en el menos grave de los casos, se adaptaron a los cambios impuestos. Sin embargo, no son pocas las disciplinas que indagaban cómo dar un sentido a estas transformaciones tanto en la búsqueda de sueños compartidos o en la aparición de ciertas inquietudes por el futuro, como en la preocupación por el impacto del llamado

desarrollo en las personas y en el medio natural.

Derby pintaba, en 1768, el *Experimento con un pájaro en una bomba de aire*, donde plasmaba simultáneamente la seducción de los descubrimientos científicos y el horror por la muerte del ave, intentando forjar la idea de que el progreso conlleva un coste. En 1832, el pintor británico Turner, en su cuadro *Dudley, Worcestershire* yuxtapuso el limpio paisaje tradicional de colinas con su castillo, iglesia y demás, con los humeantes hornos y atestados canales de la Edad Moderna. A medida que las ciudades industriales atraían mano de obra, estas se superpoblaban; como consecuencia, se generaban en torno a ellas cinturones de pobreza donde se acumulaban enfermedades, provocando graves crisis sociales. Así, muchos artistas impresionistas del siglo XIX dedicaron su obra a reflejar la complejidad de la sociedad moderna, sus luces y sus sombras: los bailes de la clase obrera, la individualidad y anonimato de la vida ciudadana, la sociedad consumista donde se puede vender “todo”, etc. Un ejemplo de esta amalgama mal construida nos la muestra Mary Cassatt, impresionista estadounidense y pionera de los derechos de las mujeres. En su cuadro *In the Loge* (1878) representa una mujer en la ópera, pero que no observa la representación sino que con sus binoculares repara en otras personas del público, a la vez que ella es observada por un hombre, también a través de binoculares, desde el palco contiguo.

La aparición de la fotografía supone desde sus primeros momentos la constatación de las secuelas no previstas ni deseadas del progreso. La primera generación de fotoperiodistas apuntaban sus cámaras hacia mundos no revelados en las pinturas y otras artes y desarrollaban el primer arte documental: la vida en los barrios pobres, las tragedias de las guerras, la falta de salubridad... Uno de sus máximos representantes, J. Riis, realizó una colección titulada *Cómo vive la otra mitad* (1890), donde reflejaba un realismo nunca visto.

En literatura, surgieron las advertencias de la corriente trascendentalista del siglo XIX, como R. W. Emerson con su obra *Naturaleza* (1836), Margaret Fuller con *La mujer en el siglo XIX* (1845) o H. D. Thoreau con *Walden, la vida en los bosques* (1854).

Todos estos campos avisaban de las posibles consecuencias sociales y ecológicas del antropocentrismo que cabalgaba a lomos de la Modernidad. Más cerca en el tiempo, en las últimas décadas, abundan reuniones internacionales en las que la clase científica o política se une para reflexionar sobre las diversas crisis. Así fue en 1992. A menudo, recordamos la Cumbre de la Tierra, celebrada en Río de Janeiro, donde más de 170 gobiernos dieron la certificación al concepto del desarrollo sostenible y propusieron el *Programa 21*. Sin embargo, apenas se conoce que, a finales de dicho año, 1.700 representantes del ámbito científico, entre quienes figuraban más de 100

premios Nobel de Ciencias, redactaron la *Advertencia de los Científicos del Mundo a la Humanidad* (1992). En ella, reclamaban la necesidad de poner freno a la destrucción ecológica y avisaban que (UCS, 1992):

Sería necesario un gran cambio en nuestra forma de cuidar la Tierra y la vida sobre ella, si quisiera evitarse una enorme miseria humana (...) Se requiere una nueva ética, una nueva actitud hacia el cumplimiento de nuestra responsabilidad de cuidarnos a nosotros mismos y a la Tierra.

En 2017, en el 25º aniversario de la *Advertencia*, 15.364 científicas y científicos evaluaron la respuesta humana a dicho documento concluyendo que:

Desde 1992, con la excepción de que se ha estabilizado la capa de ozono, la humanidad no solo ha fracasado en abordar los principales desafíos ambientales enunciados sino que, de forma alarmante, en la mayoría de ellos estamos mucho peor que entonces (...) la humanidad debe poner en práctica una forma de vida más sostenible ambientalmente que la actual. (...) Pronto será demasiado tarde para cambiar el rumbo de la actual trayectoria que nos lleva al fracaso: nos estamos quedando sin tiempo. (Ripple *et al.*, 2017)

Responsables de instituciones internacionales también han exhortado en este sentido. En 2009, en la COP15 (Conferencia de las Partes, por sus siglas en inglés, de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático) celebrada en Copenhague, Ban Ki Moon, por aquel entonces secretario general de la ONU afirmó: «Tenemos el pie atorado en el acelerador y vamos derechos al abismo» (El País, 2009). La cita es extremadamente visual, muy cinematográfica (recuerda a la escena final de *Thelma y Louise*): nos imaginamos en un coche, un símbolo de la modernidad, y estamos pisando el acelerador como si no hubiera un mañana, a una velocidad tal que es imposible salir de esa dirección y sentido. La segunda frase nos coloca ante un abismo, ante la certeza de dirigirnos hacia el colapso. El mensaje completo resume claramente la situación de la vida en el planeta.

Su sucesor, António Guterres también advirtió que «el mundo, cada vez más dividido, está al borde del abismo» (Modares, 2021). En 2022, él mismo tildó el informe del IPCC de «expediente de la vergüenza»: «Vamos por la vía rápida hacia el desastre climático» (europapress.es, 2022).

Incluso el papa Francisco escribe encíclicas en este sentido. Por ejemplo, en *Laudato Si. El cuidado de la casa común* (2015) afirma:

El mundo está subordinado a la lógica de la técnica que es la lógica del “usar y tirar” (...) cuando la técnica desconoce los grandes principios éticos, termina considerando legítima cualquier práctica. Todo está íntimamente relacionado (...) no hay dos crisis separadas, una ecológica y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ecológica.

En 2020, aprovechando el confinamiento consecuencia de la COVID-19, el papa Francisco, redactó otra larga encíclica, en este caso, de marcado carácter social: *Hermanos todos. Sobre la fraternidad y la amistad social*. En ella critica el consumismo, la globalización despiadada, el liberalismo económico, la tiranía de la propiedad privada sobre el derecho a los bienes comunes, la falta de empatía hacia los inmigrantes o el control que ejercen las compañías digitales sobre la población y la información:

El mercado solo no resuelve todo, aunque una y otra vez nos quieran hacer creer este dogma de fe neoliberal. Se trata de un pensamiento pobre, repetitivo, que propone siempre las mismas recetas frente a cualquier desafío que se presente (...) Hay reglas económicas que resultaron eficaces para el crecimiento, pero no así para el desarrollo humano integral.

Otras veces, también se producen hechos insólitos que aportan luz a la comprensión de los acontecimientos. Un ejemplo es lo ocurrido en el verano de 2021, cuando se filtraron, por dos veces, partes del borrador resumen del Grupo II del IPCC (*Panel Intergubernamental del Cambio Climático*) dirigido a la clase política. El colectivo Scientist Rebellion, que desarrolla la desobediencia civil para exigir la descarbonización de emergencia, el decrecimiento económico y la redistribución de la riqueza, facilitó la filtración a fin de que el público en general pudiese leer ciertos párrafos del informe realizado por los científicos que corrían el riesgo de perderse en el documento final:

En los escenarios que contemplan una reducción de la demanda energética, los retos de la mitigación se reducen significativamente, con una menor dependencia de la eliminación de CO₂, menor presión sobre la tierra y menores precios del carbono. Estos escenarios no suponen una disminución del bienestar, pero sí una provisión de mejores servicios (Bordera y Prieto, 2021).

Esta declaración es un claro alegato a favor de un decrecimiento económico. La disminución de la demanda genera un decrecimiento en el consumo y en la producción que se traduce en menos emisiones, menos contaminación, menos calentamiento global, etc.

A la postre, el 6º Informe del IPCC completo cita en numerosas ocasiones el término “decrecimiento”. Sin embargo, desaparece en el resumen para dirigentes políticos.

En este mismo sentido, incluso se había pronunciado previamente la propia Agencia Europea de Medio Ambiente cuando señalaba:

El crecimiento económico está estrechamente relacionado con el aumento de la producción, el consumo y el uso de recursos y tiene efectos perjudiciales sobre el medio

ambiente natural y la salud humana. Es poco probable que se pueda lograr una disociación absoluta y duradera entre el crecimiento económico y las presiones e impactos ambientales a escala mundial; por lo tanto, las sociedades deben repensar qué se entiende por crecimiento y progreso y su significado para la sostenibilidad global. (Agencia Europea de Medio Ambiente, 2021)

Estas verdades incómodas se completan con los cambios de pensamiento de antiguos líderes de las instituciones que determinaban los dictados neoliberales.

El *Consenso de Washington* (explicado en profundidad en Gutiérrez Bastida, 2011), fue un acuerdo de 1989 que estableció los principios del neoliberalismo para la nueva etapa de la globalización. Un tratado que apostó por minimizar el rol económico del Estado, la desregulación del libre mercado, la privatización de servicios públicos, la liberalización comercial, las políticas monetarias y fiscales restrictivas y los tristemente famosos “Ajustes Estructurales” de aplicación en los países empobrecidos. Un pacto que ha marcado las políticas económicas y sociales de la mayoría de países en la últimas tres décadas.

Así, entre los citados cambios de opinión, tenemos el ejemplo de la entonces directora gerente del FMI, Christine Lagarde (desde 2019, presidenta del Banco Central Europeo) quien, años después de promover los citados ajustes estructurales a los Estados más vulnerables, afirmó que se había dado cuenta de que «el crecimiento solo ha beneficiado a unos pocos» (Mars, 2016).

En 2008, eclosionó la crisis de los bonos basura y la burbuja especulativa que evidenciaron obscenas actividades comerciales multimillonarias. Los sectores vulnerables de la población mundial fueron los más damnificados por el acuerdo cómplice entre las oligarquías políticas y las económicas: reducción de derechos laborales, deslocalización de empresas, privatización de las jubilaciones, recortes en las mismas y en los salarios... Años después, el Banco Central Europeo, impulsor de dichas medidas, declaraba que, finalmente, a menor salario, menor consumo y menor crecimiento económico y que, por tanto, no habían sido medidas adecuadas.

Personas que fueron relevantes en las políticas económicas neoliberales como J. Sachs, antiguo colaborador del FMI en el desarrollo de los programas de ajustes estructurales en países latinoamericanos y repúblicas ex-soviéticas; J. Stiglitz, economista estadounidense Premio Nobel de Economía y ex-vicepresidente del Banco Mundial; e incluso el gran especulador financiero G. Soros, una figura principal del Foro Económico Mundial de Davos, hablan ahora de la necesidad de cambiar el rumbo de las políticas económicas hacia «un capitalismo con rostro humano», «una globalización más humana», un neokeynesianismo que propicie un *New Green Deal* (“*Nuevo Pacto Verde*”) o un impulso a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Ahora, Sachs agradece al movimiento antiglobalización «haber arrojado luz sobre las hipocresías y los evidentes fallos de la gobernanza global y haber puesto fin a años de autocelebración de los ricos y los poderosos» (Bello, 2021). Por su parte, Stiglitz, ahora crítico con «los fundamentalistas del libre mercado», avisa que la liberalización comercial dibuja un futuro donde «al grueso de los ciudadanos le irá peor» (Bello, 2021). Y afirmaba:

Hace unos 40 años, la era del neoliberalismo empezó a prevalecer en todo el mundo. Se creía que los mercados libres llevarían a un mayor crecimiento, que el efecto derrame aseguraría que todo el mundo se viera beneficiado y eso se asoció con financiación, globalización, cuotas de impuestos más bajas, liberalización. Y ahora, 40 años después, podemos decir que este experimento resultó ser un fracaso abismal y las personas lo saben (...) Y las únicas personas que se han visto beneficiadas son las que están en la cima, el 1%. (France 24, 2021)

Incluso, parece que los tiempos cambian y se vislumbra el final del *Consenso de Washington*. La situación de emergencia sanitaria hizo repensar al G7, las economías más poderosas de occidente, la necesidad de crear nuevos mecanismos de gobernanza global, a fin de facilitar la cooperación. Así surgió el *Consenso de Cornwall*, siete recomendaciones que fueron presentadas para su aceptación por el G20 (Llerenas, 2021):

1. Realizar y financiar públicamente planes para enfrentar a las pandemias y para desarrollar y distribuir de manera equitativa las vacunas.
2. Acelerar la economía circular y las acciones contra el calentamiento global.
3. Prevenir ataques cibernéticos y crear un sistema global de gobernanza digital. También generar competencia, combatir los monopolios y crear un sistema impositivo justo, que capture la riqueza generada.
4. Promover reformas al comercio y a las patentes de medicamentos y evitar los subsidios a la exportación de las grandes economías.
5. Incrementar la inversión en la post pandemia, acelerar la transición verde y crear impuestos mínimos a empresas globales y digitales.
6. Ampliar el espectro de las mediciones de bienestar, no limitarlas al Producto Interno Bruto, para considerar también indicadores de salud, laborales, de género y de inclusión de minorías.
7. Establecer mecanismos de coordinación y planes de emergencia para garantizar las cadenas de distribución y la provisión de bienes críticos para la economía, como los semiconductores y minerales esenciales.

Nos llegan ya mensajes de que hay una gran crisis ecosocial que es la crisis de este modelo civilizatorio. La realidad se vuelve líquida, como afirma Z. Bauman (2008). El individualismo, la temporalidad y la inestabilidad son las características del momento que vivimos, huérfano de los pilares sólidos del pasado a los que aferrarse. Todo es cambiante, tiene corto plazo y es incómodo.

Sin embargo, desde muchas más direcciones y en mayor cuantía nos apabullan los mensajes de la última oferta, los últimos cotilleos, las proezas en el deporte de élite o la última técnica gastronómica de moda. No hay nada más que ver las webs de los principales medios de comunicación. Por cada noticia sobre cambio climático o hambre y pobreza en el mundo, nos encontraremos centenares de las citadas. Esto hace que buena parte de la sociedad viva en una especie de burbuja mental donde sus preocupaciones pasan por cómo conseguir el último *smartphone* o el mayor número de *likes* en la red social de última hora. Mandan inquietudes ajenas y demasiadas veces de espaldas a la cotidianidad. Lo verdaderamente cierto es que esas figuras tapan el presente y futuro de otras personas que sufren hambruna, discriminaciones, migraciones, problemas de salud y de cuidados. Además impiden ver que otras especies vegetales, animales, etc., son tan esquiladas que está en riesgo su supervivencia por todo el mundo. Las esperanzas de cambio próximo son pocas. Así, la sociedad globalizada perpetúa la inercia consumista sin apenas percibir que pone en peligro la vida en el planeta.

Los conceptos *violencia simbólica*, de P. Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 2019), o *hegemonía cultural*, de Gramsci (2011), o el *síndrome de la rana hervida* nos ayudan a entender mejor esta situación. La violencia simbólica desarrolla el fenómeno de la dominación en las relaciones sociales, especialmente en su eficacia, en el fundamento que la hace posible. Bourdieu señala que de todas las formas de persuasión clandestina, la más implacable es la ejercida simplemente por el orden de las cosas, esa coerción instituida por medio de la adhesión que la persona dominada no puede evitar otorgar al dominante. El segundo concepto nos habla de nuestra capacidad de reacción: si echamos una rana a un recipiente con agua muy caliente, esta reaccionará rápidamente para salir y evitar quemarse. En cambio, si la ponemos en agua fría que se va calentando progresivamente, la rana se encontrará progresivamente más cómoda, más aturdida y, finalmente, sin capacidad para salir del envase.

Al final, la progresiva y creciente crisis ecosocial, con sus múltiples derivaciones y consecuencias, es admitida, según el mensaje de las élites, como un castigo por el mal actuar de “todas” las personas y por el hecho de que hasta ahora el cambio climático no nos ha quemado vivamente. De manera que se acepta con indolencia y pasivamente un trágico destino. Necesitamos indignarnos.

3.- ¿Cómo hemos llegado hasta aquí?

Queremos saber, lo necesitamos. Por eso vamos a repasar los recursos audiovisuales con que contamos, escuchar las citas de personajes relevantes. Aunque cueste, es fundamental conocer ciertos datos reales de la dinámica global del planeta, de la actividad del ser humano en él y sus consecuencias. Vamos a adentrarnos brevemente en algunos de ellos.

3.1 MIRANDO EL PRESENTE

Reflexionemos sobre algunos datos, escenarios o modelos de actividad social y comercial, que configuran la crisis ecosocial global.

Gran Aceleración

El Centro de la Resiliencia de la Universidad de Estocolmo, la Universidad Nacional Australiana y el Programa Internacional Geosfera-Biosfera (IGBP), también de Estocolmo, hicieron una síntesis de una década de investigación para generar una mejor comprensión de la estructura y el funcionamiento del Sistema Tierra en su conjunto. La creciente presión humana de las últimas décadas sobre el sistema terrestre se convirtió en un componente clave del estudio (Steffen *et al.*, 2015).

Los datos obtenidos establecieron 24 indicadores divididos en dos sectores: las tendencias socio-económicas globales y las tendencias en el sistema Tierra, desde la Revolución Industrial hasta nuestros días. Es el denominado Tablero Planetario desarrollado en 2003 y actualizado en 2015 (Figura 1).

En el primer sector del Tablero se visualizan las tendencias socioeconómicas, en materia de población humana, de uso de energía primaria, de consumo de fertilizantes, de creación de grandes presas, de uso de agua o de producción de papel. Todas las gráficas ofrecen aspectos similares, van aumentando su valor gradualmente y tienen un gran repunte a partir de los años 50 del pasado siglo. El segundo sector nos ilustra las tendencias del sistema Tierra tomando como referencias, por ejemplo, la cantidad de dióxido de carbono, óxido de nitrógeno, metano, ozono, la temperatura de la superficie terrestre o la acidificación de los océanos. Este sector muestra unos gráficos paralelos a los del primer sector y repiten la misma pauta de crecimiento progresivo y, posteriormente, acelerado. El Tablero Planetario evidencia que las trayectorias del sistema Tierra y del desarrollo humano tradicional están íntimamente vinculadas.

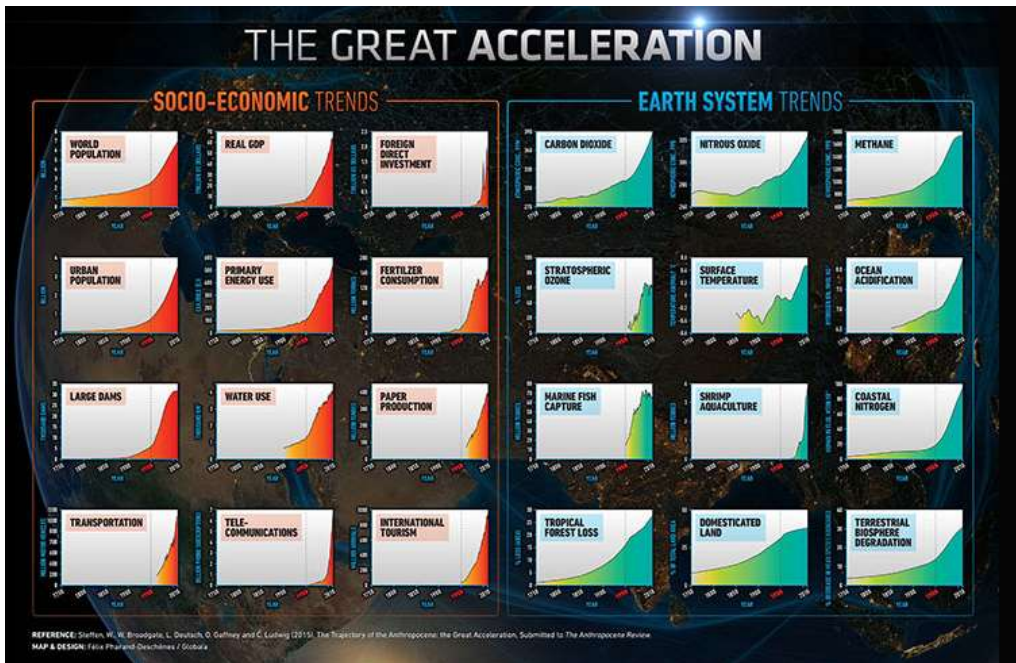


Figura 1. El Tablero Planetario. Fuente: Steffen, Broadgate, Deutsch, Gaffney y Ludwig (2015).

La cátedra científica asume crecientemente que la alteración sufrida por los ecosistemas terrestres a partir de 1950 ha sido la más profunda y rápida de la historia de la humanidad, debido a factores como el aumento sin precedentes del consumo en masa (en los países de la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el crecimiento demográfico galopante, el desarrollo económico y la urbanización de las poblaciones. El director del estudio, el químico estadounidense W. Steffen denominó a este fenómeno “la Gran Aceleración”, la que nos lleva vertiginosamente al abismo que citaba Ban Ki Moon.

Decrecimiento material

En el marco del extractivismo ecológico, se puede observar que las reservas de minerales de uso común están en franco retroceso. La pasada década superamos el cenit del petróleo, cuando a día de hoy, los combustibles fósiles (petróleo, carbón y gas natural) aportan casi el 80 % de la energía primaria mundial. Dependemos de un sistema energético en franca decadencia, las fuentes se están agotando y los sumideros se están colapsando. La reducción y agotamiento de las reservas convierten en un reto imposible la satisfacción de las necesidades presentes y futuras consumiendo al ritmo actual, en el mundo noroccidental.

Pero, además del *peak oil*, la inmensa mayoría de minerales de uso común ya ha

cruzado su tasa máxima de extracción global o están a punto de hacerlo y están en declive. Por ejemplo, el oro, reserva estratégica, ya ha pasado su cenit; el cobre, el segundo mejor conductor de electricidad tras la plata y tercer metal más utilizado, lo alcanzará en la década de 2020; muchos metales escasos (platino, indio, galio, cobalto o litio, por ejemplo) y de usos múltiples llegarán al suyo antes de 2040; y el fósforo, uno de los fertilizante más usados, no llegará más allá de la década de 2030 (Fernández y González, 2014). Nuestra civilización depende de minerales ya muy escasos en la naturaleza, tal y como afirman Valero, Valero y Calvo (2021).

Las perspectivas de la Gran Aceleración y del gran decrecimiento material nos aventuran un gran cambio pleno de incertidumbres. Lo que nos facilitará la vida corriente no va a ser como hasta ahora, como lo conocemos. Las cosas materiales y los modos de vida van a cambiar, y mucho. Sin petróleo, oro o cobre y con los crecientes impactos ecosociales del cambio climático, es difícil imaginar cómo acabará la estructura comercial actual.

La proyección del posible futuro global provoca que numerosas publicaciones (Diamond, 2006; Herrero, 2016; Taibo, 2016; Svampa y Viale, 2020; Ecologistas en Acción, 2021,...) afirmen que esta indolente existencia material nos lleva directamente al colapso civilizatorio.

Violencia económica

En el marco social, las cosas no tienen mejor apariencia. El informe publicado por Oxfam Internacional en 2022, *Las desigualdades matan. Se requieren medidas sin precedentes para acabar con el inaceptable aumento de las desigualdades por la COVID-19*, afirma:

Desde el inicio de la pandemia, ha surgido un nuevo milmillonario en el mundo cada 26 horas. Los diez hombres más ricos del mundo han duplicado sus fortunas mientras que, según se estima, más de 160 millones de personas han caído en la pobreza. Mientras tanto, se calcula que cerca de 17 millones de personas han perdido la vida a causa de la COVID-19, una magnitud de muertes sin precedentes desde la Segunda Guerra Mundial. Estos problemas forman parte de una misma enfermedad, aún más profunda: las desigualdades que fragmentan nuestras sociedades y sesgan vidas, y la violencia enquistada en nuestros modelos económicos. (Ahmed, 2022)

Las desigualdades contribuyen a la muerte de al menos 21.300 personas cada día, afirma el Informe; lo que supone la muerte de al menos una persona cada cuatro segundos. La publicación aporta estos cinco concluyentes datos (Ahmed, 2022):

- Con la COVID-19, la riqueza de los 10 hombres (sí, hombres) más ricos del mundo se ha duplicado, mientras los ingresos del 99 % de la humanidad se han deteriorado.

- Los 10 hombres más ricos del mundo poseen más riqueza que los 3.100 millones de personas más pobres.
- Si los 10 hombres más ricos gastasen un millón de dólares diarios, agotar su riqueza conjunta les llevaría 414 años.
- Si los 10 milmillonarios más ricos del mundo se sentasen sobre el dinero que poseen apilado en billetes de un dólar, cubrirían la mitad de la distancia entre la Tierra y la Luna.
- Un impuesto del 99 % sobre los ingresos extraordinarios que los 10 hombres más ricos han obtenido durante la pandemia de COVID-19 podría movilizar dinero suficiente para fabricar suficientes vacunas para toda la población mundial, cubrir el déficit de financiación de las medidas climáticas, financiar unos servicios de salud y protección social universales y apoyar los esfuerzos para abordar la violencia de género en más de 80 países. Y aun así, estos hombres seguirían teniendo 8.000 millones de dólares más que antes de la pandemia.

Además, en pleno siglo XXI, nos encontramos que no deja de crecer la trata de personas, el trabajo infantil, el trabajo en condiciones inhumanas, etc. A estas alturas civilizatorias la vida sigue subordinada a la voluntad de quienes tienen poder, mandan en los circuitos comerciales, especulan bajo un eufemístico paraguas de fondos de inversión, etc. Toda una reproducción de la esclavitud clásica. El informe de Oxfam insiste (Ahmed, 2022):

En las condiciones de un mercado global en cuyos intersticios sociales, en los márgenes de la deslocalización empresarial, en los espacios ensangrentados de los escenarios bélicos, en el comercio clandestino de seres humanos..., continúa dándose la negación de la humanidad de hombres y mujeres a los que se roba su dignidad a la vez que se les destruye su vida –hasta la muerte, si es el caso–. Lo nuevo en medio de tan inhumano panorama es la invisibilidad que se extiende sobre el mismo, la cual afecta a refugiados y migrantes expuestos en su vulnerabilidad, cuando no pierden la vida en naufragios o en imposibles travesías, a caer en las manos desaprensivas de quienes no ven en ellos más que carne de pingües beneficios económicos en la más cruda ilegalidad. Quienes son esclavizados quedan en esa zona trágicamente equívoca a donde los Estados no quieren llevar la ley, en donde los organismos internacionales no pueden hacer valer los Derechos Humanos. Es el territorio de un capitalismo salvaje ante el que se lava las manos el poder político, sabiendo cómo se sacrifican humanos en los altares de los ídolos económicos. Quienes quedan sometidos a nuevas formas de esclavitud son sus primeras víctimas propiciatorias.

Colapso civilizatorio

Quizás valga como representación social del colapso una escena en la que, una mañana, en el surtidor se nos dirá: «No hay gasolina, ha llegado el colapso». Pero, no es así. El colapso no es un hecho repentino, sino un proceso con comienzo no totalmente definido y final más o menos explosivo. Su generación y desarrollo perdurará durante muchas décadas, afectará a las personas y al planeta según y cómo. Ante tanta incerteza aumenta el riesgo de incrementar los daños pues que esta sociedad suele actuar al ver el peligro próximo, pero no sabe responder si este sucede lenta y progresivamente. Será real, más rápido o más lento en tanto en cuanto la sociedad afectada tenga desarrollada menor o mayor resiliencia social, menor o mayor capacidad de afrontar nuevos impactos o situaciones. El colapso es un proceso complejo. Y no es nuevo, tal y como atestiguan colapsos anteriores.

A lo largo de la historia hemos visto sociedades que han colapsado y han desaparecido o se han reinventado. Desde hace unas pocas décadas, el bloque soviético, Somalia, Sudán, Ruanda, Mozambique, Sierra Leona, Haití, etc., se han desplomado total o parcialmente. Aunque las causas y situaciones fueron diversas, son muestras actuales de colapso ecosocial, a los que se pueden unir por motivos de intervención geopolítica encubierta, Irak, Kosovo, Afganistán o Libia; Ucrania y varios focos centroafricanos (mientras se escriben estas líneas).

No queremos pensar en la desaparición total de esas sociedades/países. No lo harán en la medida en que la sociedad estuviera previamente organizada y tuviese respuestas diversificadas a la necesidad de energía, la gestión de la salud, la búsqueda de alimento o las defensas de su sistema económico, es decir, fuera más resiliente, mayores posibilidades de salir del colapso en buenas condiciones y en un plazo razonable. Necesitará apoyos exteriores y la anulación de apetencias colonizadoras de otros.

Imaginemos que quizás no suceda nada de esto y el colapso no llegue a tal; se quede en transiciones más o menos dolorosas. En todo caso, lo que sí que nos dirigimos a una época de colosal decrecimiento material y energético fósil, al aumento acelerado de los problemas ecológicos y sociales que ya hoy afectan a la vida en el planeta y sus biodiversos habitantes.

Antropoceno

El año 1950, el señalado como despegue de la Gran Aceleración, traza la indeterminada y desigual frontera de una nueva era geológica: el Antropoceno (Crutzen y Stoermer, 2000). El primer período geológico determinado por las evidencias, residuos y consecuencias de la actividad industrial humana que dejan rastro permanente en los estratos geológicos (Fernández Durán, 2011). Ellos darán

testimonio no solo del cambio climático sino también de los continuados fenómenos que lanzaron al planeta a escribir historias muy distintas a las anteriores. Los nuevos sedimentos se caracterizan por el incremento de CO₂ atmosférico, las variaciones en los porcentajes de isótopos radioactivos del carbono, los residuos de las explosiones nucleares (la primera en Nuevo México, en 1945), etc. También relatan, a modo de ejemplo, no como relación, la existencia de transformaciones en los usos del suelo, residuos de la industria pesada, e incluyen depósitos de aluminio, cemento, plásticos, microplásticos y otros productos sintéticos, depósitos de lindano en la Antártida, etc. Incluso aparecerán como fósiles identificables, parece una anécdota pero no lo es. Se evidencia por citar solo un caso, en los huesos de pollo, debido a su exponencial incremento en el consumo (Bennett *et al.*, 2018). Esto hace que a alguien se le haya ocurrido identificar este periodo como *Gallinoceno* o, incluso, como *Capitaloceno*, si se pone el énfasis en la causa económica (Moore, 2016). Cualquier cambio global delata un proceso por descubrir.

Por otra parte, nos aporta Lucie Sauvé:

Además de los efectos físicos, químicos o biológicos de esta crisis civilizatoria, han aparecido otros que deben ser interpretados con variables que pertenecen al campo de la psicología o la sociología. Se extiende la percepción de una cierta *ecoansiedad* (angustia frente a la situación climática o a la crisis ecosocial), de *ecofatiga* (consciencia de la inmensidad y la exigencia de la situación a la que nos enfrentamos), de *solastalgia* (nostalgia de lo inevitablemente perdido, un neologismo acuñado en 2003 por el filósofo australiano Glenn Albrecht que describe una forma de angustia psíquica o existencial provocada por cambios ambientales, como la minería o el cambio climático), o de *luto ecológico*. En la misma línea, surgen riesgos psicológicos de negación de la situación, amenazas de huida, inminencias de repliegue individualista. Todos estos son fenómenos que llaman particularmente la atención de las y los educadores (Sauvé, 2021).

Deberían reflexionar sobre la posibilidad de su aprovechamiento didáctico, añadimos.

Finalmente, debemos ser conscientes de la necesidad de una observación renovada para delimitar lo que identificamos como una inédita espiral, perversa en algunos giros. Las enormes ballenas azules, los animales más grandes de la Tierra, se alimentan de los animales y plantas más pequeños del planeta. Algo similar pasa en nuestro sistema de producción y consumo. No son pocas las transnacionales que se dedican a la manufacturación de productos baratos (textiles y complementos, comida rápida, tecnología...), desarrollados con materiales de bajo coste y con ausencia de derechos laborales para sus trabajadoras y trabajadores, cuando no con situaciones de esclavitud. A esos empleos acceden sobre todo personas con pocos recursos

económicos. En EE.UU., muchas familias se alimentan a base de comida rápida y bebidas azucaradas porque, cultura estadounidense aparte, sus escasos ingresos solo les permiten acceder a esos productos (baratos porque están muy subvencionados por el gobierno); por el contrario no comen frutas, verduras o alimentos de calidad porque sus precios resultan prohibitivos para sectores sociales vulnerables. Estos ejemplos ilustran una espiral perversa en la que los sectores empobrecidos y desfavorecidos, al consumir lo barato, se perjudican ellos a la vez que enriquecen progresivamente los imperios económicos. El dólar que cuesta la hamburguesa de mucha gente, sirve para degustar la langosta rellena de caviar en la mesa de alguien en algún rincón paradisíaco. En la escuela, trabajamos de forma crítica las consecuencias de comprar una camiseta de 3 euros, pero somos conscientes de que muchas familias no tienen acceso a ropa de mejor calidad, local y producida con criterios sostenibles. Es la espiral perversa que genera el sistema de producción y consumo industrial falto de ética global.

Responsabilidad diferenciada

Suele decirse que aquello que afecta a muchos no suele suscitar suficientes acciones reparadoras colectivas. En las crisis ecosociales se cumple siempre. Organismos, compañías, multinacionales, etc., en sus declaraciones y en su política publicitaria hacen a todas las personas responsables de la crisis climática y, por ende, de la crisis ecológica y social. Así quedan libres de culpa, por más que sean las más responsables, por acción u omisión.

Hay miles de ejemplos, como el del director de la empresa de hidrocarburos Shell animando a reciclar y a comer según temporada mientras afeaba a su chófer por comprar fresas en enero (Monbiot, 2019). Empero, una de las más flagrantes tareas sin hacer es la universal huella de carbono. A la inmensa mayoría de quienes leéis estas líneas –incluidos nosotros–, nos ha parecido una buena herramienta el cálculo de la huella de carbono, un indicador derivado de otro bien conocido: la huella ecológica.

En 2004, el gigante petrolero BP (antes, British Petroleum) llevó a cabo una campaña publicitaria en la que ponía en marcha el concepto de *huella de carbono personal*. Una herramienta para que cada quien pudiera evaluar cómo funciona su vida diaria normal respecto a las emisiones de carbono: comprar comida y viajar, pero también vivir cada día. Por una parte, evidentemente, se trataba de una herramienta útil. Por otra, sin embargo, lo que intentó y logró fue traspasar la presión de la responsabilidad de las grandes corporaciones emisoras de CO₂ a las personas individuales a través de su web *Más allá del petróleo*. «Tú, solo comiendo y viajando, eres también responsable del cambio climático. Todos y todas somos responsables del

cambio climático». Solo que, en 2010, BP fue la responsable del vertido del 800 millones de litros de crudo en el Golfo de México y de la muerte de 11 trabajadores e incontables seres vivos y, en 2019, la 6ª empresa que más emisiones de carbono había generado desde 1965 (Heede, 2019).

En el campo de la sostenibilidad, la idea de la *responsabilidad diferenciada* se reconoce como un concepto claro: aunque todas las personas somos copartícipes de la crisis ecosocial de una manera u otra, algunas personas lo son mucho más que otras. No es la misma responsabilidad la de quien sufre pobreza energética que la de una gran consumidora, la de una pequeña empresa o la de una enorme central de carbón. Tampoco tiene la misma responsabilidad quien vota democráticamente, que el cargo electo; quien trabaja por un salario en una empresa o una administración, que sus gestores. Todo esto en principio, luego hay una casuística muy grande.

La Carta de la Tierra (2000) nos habla de la responsabilidad universal, una servidumbre común a todos los seres humanos respecto a la comunidad de la Tierra como un todo. Sin embargo, en el punto 2.b, la Carta manifiesta: «Afirmar, que a mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común». Así, consagra como imperativo el principio de *responsabilidad diferenciada*.

Y otra vez el papa Francisco (2015) avanza en esta línea:

Por eso, hay que mantener con claridad la conciencia de que en el cambio climático hay responsabilidades diversificadas y, como dijeron los Obispos de Estados Unidos, corresponde enfocarse «especialmente en las necesidades de los pobres, débiles y vulnerables, en un debate a menudo dominado por intereses más poderosos». fortalecer la conciencia de que somos una sola familia humana. No hay fronteras ni barreras políticas o sociales que nos permitan aislarnos, y por eso mismo tampoco hay espacio para la globalización de la indiferencia.

China, EE.UU e India son responsables del 50 % de las emisiones de CO₂. Diez empresas emiten el 25 % de todos los gases de efecto invernadero emitidos en España y representan el 37 % de todo lo emitido en el sector industrial y energético (Prieto y Estévez, 2017).

Responsabilidades, sí, pero diferenciadas.

3.2 MIRANDO ATRÁS

Sin duda, no estamos ante un conjunto de asuntos vitales inconexas, nos enfrentamos a un gran problema sistémico de orden mundial, a procesos sinérgicos

que desbordan la experiencia humana, con las dificultades añadidas de la gobernanza diaria y del futuro.

Sin embargo, hay que tomar decisiones en torno a qué futuro queremos y cómo lo queremos construir, sobre si seguimos poniendo parches a este sistema que, en palabras del religioso P. Casaldáliga, «no tiene futuro ya que, además de ser homicida, es suicida y es ecocida. La vida tiene la última palabra» (Voces contra la globalización, 2007) o sobre si organizamos otro tipo de sociedad más justa y equitativa socialmente y cuya actividad esté ajustada a los ciclos de la biosfera. Está en nuestras manos cambiar la tendencia y reescribir la historia en la Era de la Sostenibilidad. Nos encontramos ante la «Gran Encrucijada» de la que nos hablan Prats, Herrero y Tórrego (2016) quienes señalan que solo podremos dar respuesta a los retos civilizatorios si somos plenamente conscientes del mundo que va surgiendo actualmente. Nos encontramos en un momento histórico crucial, en una gran bifurcación donde tenemos que elegir entre el colapso ecosocial o un mundo más justo socialmente y más sostenible ecológicamente. Una encrucijada de complejidades que reclama información buena y variada, mayor y mejor conocimiento y capacidad para orientar nuestras elecciones. Para ayudar, solo nos faltaba la COVID-19, la invasión rusa de Ucrania y las crecientes inflaciones del precio de productos básicos.

Pero, tras las sucesivas transiciones sociales, supuestamente cada vez más sabias por la cultura acumulada, ¿qué ha pasado para que estemos así? ¿Dónde o cuándo se nos fue de las manos el sentido de convivencia global y perdimos la brújula del futuro social? ¿Dónde o cuándo perdimos el norte (y el sur)? ¿Acaso vivíamos demasiado convencidos del seguro estado del bienestar que predicaban políticos y otros poderes económicos?

Es muy probable que todo tenga que ver con cómo nos hemos ido situando como especie en el mundo a través de nuestra historia. Una manera de actuar determinada por la racionalidad destacada en cada periodo histórico, cada uno con sus ideologías o religiones dominantes. Parecer ser que partíamos, al menos a pequeña escala, de un enfoque que entendía que todo era un cosmos armónico y unitario, dinámico y vivo, ecodependiente e interdependiente; aunque no se llamase así y lo sistémico anduviese por las nubes. La “aparición” de diversos dioses impuso la explicación del mundo en clave teocrista.

Posteriormente, siglos adelante, hay al menos dos momentos clave en la historia de la humanidad que ayudan a configurar el complejo escenario actual.

La Modernidad

El primer momento nos lleva a la revolución que puso fin a la Edad Media y trajo

consigo la Modernidad. La ya decadente sociedad feudal de los siglos XIII al XIV, castigada por la hambruna y la peste, además de inútiles guerras, se desintegró lentamente. También tuvo bastante que ver la presión de una nueva clase burguesa que comandó a la nueva sociedad de la Edad Moderna (siglos XV al XVIII). Esta transformación, con sus adelantos científico-tecnológicos, forjó un nuevo pensamiento, una nueva cosmovisión del mundo: el antropocentrismo (de *anthropos*, ser humano, y *kentron*, centro), en contraposición al teocentrismo de la anterior época.

En su inicio, el antropocentrismo valora y recupera la tradición grecorromana humanista y reivindica al ser humano, sujeto creador que utiliza su capacidad intelectual, su racionalidad, para explicar la naturaleza y el universo. El ser humano individual es la nueva referencia en un mundo dinámico en permanente cambio donde la naturaleza es considerada como un instrumento o un recurso al servicio del individuo pensante.

Poco a poco, la revolución industrial, el capitalismo, el surgimiento de la sociedad de clases con privilegios para la burguesía, el crecimiento económico, la aparición de los medios de comunicación de masas, las guerras mundiales, las naciones-estado, etc. van conformando el nuevo sistema político-económico. Esta época, sostenida por el sistema económico capitalista y por el pacto social del heteropatriarcado, se va extendiendo e imponiendo por el planeta, se sustenta sobre el descubrimiento del petróleo como fuente de energía fácil y barata. A finales del siglo XX, resultado de varias sinergias socio-políticas, este modelo adquiere un enorme potencial bajo el paraguas de la globalización. Para quienes deseen profundizar los aspectos históricos sintetizados aquí, recomendamos la consulta de nuestros trabajos anteriores (Gutiérrez Bastida, 2011, 2014, 2018).

Décadas de ilusión

El segundo momento clave se percibe en la posibilidad de cambio que se perdió en los años 80 del siglo XX, tal y como vamos a ver a continuación.

Ciertamente, la Modernidad suscitó abundantes avances en multitud de campos como la tecnología, la medicina, la ciencia... y, como consecuencia de ellos, una forma de vivir más holgada en occidente: mejoró el nivel de vida general y se cimentó la sociedad de consumo.

Dos procesos, inicialmente ajenos entre sí, entrelazan trayectorias en el último cuarto del siglo XX y conocerlos ayuda a comprender el transcurso de los hechos.

La primera referencia se inicia en los años 20, cuando se constituyó la Escuela de Fráncfort por un grupo de investigadores e intelectuales de Universidad Goethe de Fráncfort críticos con las políticas socioeconómicas liberales de la época. Esta Escuela

fundamentó la teoría crítica, una forma de teorización o de reflexión en torno a la sociedad, la política y la moral, para liberar al individuo de las estructuras sociales que lo oprimen y que lo explotan, criticando los funcionamientos del capitalismo moderno y alejándose de las teorías consideradas “tradicionales”. A mediados del siglo XX, las ideas de la Escuela de Fráncfort se propagaron por diferentes campos de las ciencias sociales y humanas, que ofrecieron nuevas visiones y alternativas a los enfoques tradicionales de la ciencia.

La teoría crítica promovía tres principios: ser explicativa de la realidad social, especialmente desde el enfoque del poder; ser práctica, para incidir en las personas y que transformasen la realidad; y ser normativa, estableciendo reglas para construir una perspectiva crítica y definir objetivos realizables.

De esta teoría crítica derivan varias tesis, en distintos momentos, que cuestionan la deriva social de la Modernidad desde diversos enfoques como son la teoría de la acción comunicativa de Habermas, el postmodernismo de Foucault, la teoría de la acción de Bourdieu o la pedagogía crítica de Freire.

En este contexto, atendiendo a la relación cada vez más desequilibrada entre el ser humano y naturaleza que imprime la Modernidad, aparecen obras como *Un almanaque del Condado de Sand*, y *bocetos de aquí y allá*, de Leopold, en 1949, *Nuestro medio ambiente sintético*, de Murray Bookchin, en 1962, *Primavera Silenciosa* de Rachel Carson, también de 1962, *Nave espacial Tierra* de Bárbara Ward, en 1966, *Los límites al crecimiento*, en 1972, de Donella Meadows. Obras, todas ellas, que nos obligaban a ver que los progresos difundidos por el modelo económico venían trufados de una serie de problemas ecológicos y sociales a los que había que dar respuesta.

El proceso importante se produce en 1946, tras la Segunda Guerra Mundial, cuando va fraguando en Europa el modelo del Estado de Bienestar. Un modo de hacer política con una organización socioeconómica que, para garantizar los derechos civiles, establece una serie de servicios universales. Quizás las élites quisieron hacerlo así para evitar corrientes sociales, como el nazismo, generadas por la Gran Depresión que desembocó en la II Guerra Mundial. El ofrecimiento de diversos servicios de protección social demandada por la población y la mejora de una serie de las dificultades e inconvenientes que planteaba el mercado fueron evidentes, si bien tardaron en generalizarse en algunos países. Esta propuesta obtuvo un éxito económico que se extendió alrededor de 25 años. Un modelo intervencionista que buscaba el crecimiento económico, seguridad social universal y pleno empleo, que puso el gasto público como motor de la economía y que introdujo mecanismos reguladores en la esfera laboral, generando alianzas entre el capital y el trabajo –como las negociaciones colectivas entre empresariado y clase trabajadora–, etc.

Este modelo fue contestado de forma creciente a lo largo de sus años de desarrollo. A mediados de los 60, los indicadores económicos comenzaron a resquebrajar los supuestos cimientos de la fructífera era del Estado de Bienestar, ampliándose el espectro original de las críticas impulsadas sin duda por las crecientes desigualdades.

En los años 60 convergen los dos procesos citados. Así, frente a la economía de mercado o las bondades de la sociedad de consumo, basados en la ley de la competitividad que derivó en la producción sin tope y el consumo masivo de bienes y servicios, surgían nuevos paradigmas que veremos a continuación.

Por ejemplo, emergen conceptos como el pensamiento holístico, la auto-organización o la autorregulación en la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1950). En ellos se repara en que para entender la vida no es suficiente con analizar las partes, sino las interacciones que forman el conjunto; esto es, la auto-organización cambiante es el multiforme vínculo que resiste entre los elementos de un sistema para existir de modo autónomo. Es un concepto vital unido al concepto de red como el patrón de la vida. Esta idea de red supera el pensamiento causal-lineal acercándose a planteamientos holísticos más complejos.

Al contrario que la economía de mercado, el pensamiento holístico-sistémico propone la complementariedad antes que la competencia como clave de la ley de vida. Lynn Margulis (*Origen de las células eucariotas*, 1970; *Gaia. Una forma de saber*, 1987; *¿Qué es la vida?*, 1995) presentó su teoría endosimbiótica en 1967 (obra que no fue reconocida por la comunidad científica sino muchos años después). La gran bióloga revolucionó su campo de estudio al plantear la colaboración y no la competencia como motor de la evolución. El paradigma de la complementariedad de Margulis demuestra que en la naturaleza no existe la competencia tal cual estructura, ni hay modelos de vida superiores o jerarquías preponderantes en los procesos naturales. Por el contrario, se da continuamente la complementariedad. La ley del más fuerte, la famosa ley de la selva, en definitiva, es la ley de la asociación, del mutualismo, de la colaboración específica e interespecífica. Los trabajos de Margullis han llegado más allá de la ecología o a biología, han influenciado otros campos de conocimiento, como la antropología, la sociología o la filosofía. Hoy mismo, son un referente indispensable en la reflexión crítica sobre la crisis ecológica y social de la Tierra.

Algunas de estas propuestas sostuvieron y enmarcaron el pensamiento ecológico de R. Margaleff (*Perspectivas en la Teoría Ecológica*, 1968, *Ecología*, 1974; *Nuestra Biosfera*, 1997). Este aplica la teoría de la información a la ecología o los modelos matemáticos al estudio de poblaciones para, entre otros, generar la noción de “sucesión ecológica” y proponer conceptos ecológicos unificadores sobre las propiedades estructurales y funcionales ecosistémicas. Su obra es reconocida por el

enfoque revolucionario que dio a esta ciencia.

Por supuesto, en este listado aparece la teoría de la complejidad de E. Morin (*El método*, 1977-2004; *Introducción al pensamiento complejo*, 1990; *Los siete saberes para una educación del futuro*, 2000) –que cumple cien años en los días que escribo estas líneas–. Frente al pensamiento lineal y al estancado en disciplinas separadas, Morin propone que, ante la crisis ecosocial global, no es suficiente una transformación económica, política, tecnológica, educativa o personal... ante la crisis ecosocial global. Lo justifica en que todos esos ámbitos están inter-retro-relacionados. Todo tiene que ver con todo. Y todo cambia.

También cabe citar a M. Bookchin (*Nuestro medio ambiente sintético*, 1962; *Crisis en nuestras ciudades*, 1965; *La ecología de la libertad: la emergencia y disolución de la jerarquía*, 1982). El autor inicia el pensamiento a la ecología social, renunciando a toda explotación de los bienes comunes y rebate el principio modernista de que el ser humano debe dominar la naturaleza. En este sentido, la ecología social invita a reflexionar sobre el papel de la humanidad en el planeta y, especialmente, sobre qué relaciones ha de establecer con el resto de especies y con el substrato geológico, en todo lugar y dimensión.

En 1968, G. Hardin publicó en la revista *Science*, un artículo titulado *La tragedia de los comunes* en el que planteó el dilema de los comunes, según el cual el interés egoísta de las personas a corto plazo es incompatible con el interés de la comunidad a largo plazo. Con ello estira los límites de los conceptos de libertad y responsabilidad. Hardin puso sobre la mesa las bases de funcionamiento del capitalismo transformándolo en un dilema moral y ético.

Por su parte, A. Gorz (*Ecología y política*, 1975; *Ecología y libertad*, 1977) o B. Commoner (*El círculo que se cierra*, 1971; *La pobreza energética: Energía y crisis económica*, 1976) preconizan una nueva ecología política, un campo interdisciplinar teórico-analítico especialmente preocupado por el consumo de energía y materiales, por los efectos no deseados de ciertas tecnologías y por la generación de residuos que alimentan progresivamente distintos conflictos socioambientales. Así, la ecología política es:

Una herramienta normativa de análisis de las implicaciones, los conflictos y las relaciones de poder asimétricas presentes al nivel de las dinámicas metabólicas o de los flujos de energía y materiales de entrada y salida del proceso productivo y reproductivo de la sociedad, así como de los impactos generados por las tecnologías empleadas en dicho proceso. En tanto tal, se puede hablar entonces de estudios de ecología política de los recursos naturales; de la innovación científico-tecnológica, y de la expulsión de residuos en diversas escalas espaciales y temporales; todas dimensiones de análisis que confluyen, propiamente hablando, en el estudio en un grado u otro de la ecología

política de lo rural y lo urbano. (Delgado, 2021)

Estos años son también escenario propicio para poner el foco en distintas inequidades, en temas sociales como la desigualdad de género. Debemos citar aquí algunas obras que ensancharon el pensamiento y lo enriquecieron con su visión feminista como *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir. Desde una filosofía existencialista, insertada en parte en el pensamiento de la Ilustración, de donde toma sus exhortaciones positivas y emancipatorias, principalmente. La autora se propone analizar la condición femenina en las sociedades occidentales. Lo hace desde múltiples puntos de vista, pero insiste en una concepción igualitaria de los seres humanos, en la que las diferencias entre los sexos no modifican su radical y equivalente igualdad de condición. Esta obra impulsó o tuvo algo que ver con nuevas reflexiones: *La mística de la femineidad* (1963) de Betty Friedan, en la que la autora critica la moral construida sobre lo que se entiende como «esencialmente femenino»; *Política sexual* (1970) de Kate Millet, donde vincula el estilo crítico de la Escuela de Frankfurt a la literatura, antropología, economía, historia, psicología y sociología. Otras obras reseñables son *La dialéctica de la sexualidad: el caso de la revolución feminista* (1973) de Sulamit Firestone, *El feminismo o la muerte*, 1974) de Françoise d'Eaubonne y, uniendo la problemática feminista y la racista *¿No soy mujer?: Mujeres negras y feminismo* (1981), de bell hooks (sí, con minúsculas, lamentablemente, fallecida cuando escribo estas líneas). En 1971, se lanza en EE.UU. el primer número de *Ms. Revista*, fundada por Gloria Steinem y Dorothy Pittman Hughes con una redacción exclusiva femenina. La primera revista que popularizó el debate de los derechos de la mujer fuera de los círculos intelectuales.

Todas estas propuestas de cambio ecológico y social se manifiestan en diferentes campos del saber y se conectan entre ellos desde la literatura a la economía, del arte a la historia, de la psicología a la política o de la sociología a la problemática educativa. Todo ello redundando en una confrontación e intercambio de ideas especialmente viva, donde se critica al poder y a las instituciones que lo legitiman como pueden ser la familia, la escuela, el ejército, la religión, la industria, los medios de comunicación, etc.

A la vez que todos estos paradigmas comienzan a ocupar espacios deliberativos, resurgen las viejas tensiones sociales tapadas por las consecuencias de la II Guerra Mundial. El hecho es que la sociedad se mueve y protesta contra la autoridad tradicional y el orden económico establecido, contra la injusticia de la sociedad de consumo, contra la violencia, etc. y se agrupa en torno a postulados diferentes. Podemos señalar algunos fenómenos destacados: el surgimiento en EE.UU. de expresiones culturales antisistema como la contracultura, la *Beat Generation* (Generación golpeada) que quería cambiar el mundo a través del arte o de la

subcultura *hippie* de haz el amor y no la guerra; los anhelos de transformación social europea de Mayo del 68; el nacimiento del movimiento ecologista y antinuclear; del *Free Speech Movement* (“*Movimiento por la Libertad de Expresión*”) surgido en California; la lucha por los derechos civiles, contra la guerra de Vietnam, contra el racismo o por la diversidad sexual; la respuesta a las dictaduras militares en México, Argentina o España; el surgimiento de la Teología de la Liberación en Latinoamérica; el intento de la población checa, eslovaca o húngara de renovar el socialismo autoritario, etc.

En este gran contexto de deseos de cambios ecosociales, aparece el enfoque del “desarrollo humano”, que pone a las personas por delante de la economía. También surge el concepto de ecodesarrollo en conversaciones realizadas por los pasillos de la Conferencia de Estocolmo, de 1972, y que abogaba por un desarrollo de producción y consumo local, ajustado a las características ecológicas del entorno. Fue madurado en el Simposio de Cocoyoc (México) y, a causa de la presión ejercida por H. Kissinger contra dicha idea, devino posteriormente en el concepto “desarrollo sostenible” (Gutiérrez Bastida, 2011).

Y también surge la educación ambiental. Al mismo tiempo que todos estos postulados críticos, Stapp *et al.* (1969) definían por primera vez este nuevo concepto: «La educación ambiental está dirigida a la producción de una ciudadanía que tenga conocimiento sobre el medio ambiente biofísico y sus problemas asociados, consciente de cómo ayudar a resolver estas cuestiones, y motivada para trabajar en su solución». Se abría así un nuevo campo que vinculaba la educación a los problemas ecológicos y sociales.

En definitiva, frente a la deriva socio-económica de la Modernidad surgieron en los años 60 y 70 una serie de corrientes de pensamiento y de movimientos sociales de respuesta a los supuestos valores de una sociedad de consumo no deseados por aquella nueva generación. Consecuentemente, fueron corrientes de oposición a los poderes establecidos y a sus anquilosadas instituciones, así como al ambiente de conformismo de la sociedad. Hoy, 2022, las presentadas y otras referencias de la época bien merecen una lectura atenta y sin prisas.

¿Y respecto a la educación?

Las diferentes revueltas estudiantiles de los años 60 y 70, más allá de motivos específicos citados, evidenciaron también cambios sociales y luchas políticas. Pero, sobre todo, avanzaban la sintomatología de transformaciones culturales en las que la educación también debería tener su protagonismo.

De hecho, el desarrollo de primeros ordenadores digitales, la nueva teoría de la

lingüística generativa de N. Chomsky y la crisis profunda del conductismo, entre otras causas, propiciaron la irrupción del paradigma cognitivo que se convierte en predominante en la educación de los 70 y 80. Este nuevo paradigma lingüístico considera que las personas tienen capacidad para procesar símbolos; un proceso que le permite comprender, representar, relacionar, interpretar y almacenar información.

Por su parte, el enfoque cognitivo se relaciona íntimamente con el desarrollo evolutivo de las personas y aporta nuevas estrategias como el análisis de tareas, entrenamiento perceptual y atencional y los procedimientos verbales que tratan de sustituir los procesos de condicionamiento que se utilizaban hasta la fecha. Así, frente al conductismo, las teorías cognitivas del aprendizaje entienden este como un proceso mental que, por lo tanto, no puede ser observado de manera directa. Por ello, otorgan a los procesos del pensamiento un rol fundamental en el aprendizaje que, posteriormente, determinan la conducta de las personas.

Sin embargo, entre los años 60 y 70, algunos de estos argumentos son rebatidos por la nueva teoría constructivista y del aprendizaje situado. Según estas, el aprendizaje no es una asimilación mecánica de la información del entorno, sino una construcción o elaboración de significados que quien aprende acomete de manera activa, y no pasiva, articulando los nuevos conocimientos con sus conocimientos, experiencias o representaciones previas.

Las nuevas teorías constructivistas, basadas en trabajos de Piaget, María Montessori, Vygotsky, Rosa Sensat, Bartlett, Rosa y Carolina Agazzi, Célestin y Élise Freinet, Gabriela Mistral, Bruner, María de Maeztu Whitney o Dewey, confieren a quien aprende el protagonismo de su proceso de aprendizaje, en detrimento del protagonismo docente y del proceso de enseñanza. Quien enseña, ahora, facilita y promueve dicho aprendizaje.

En el año 1960, el psicólogo neoyorkino J. Bruner publica *El proceso de educación* y seis años más tarde *Hacia una teoría de la instrucción*. En ellas nos habla de entender a quien aprende como protagonista y constructor de su propio aprendizaje, siendo este un proceso activo. Bruner tiene en cuenta que quien aprende posee unos conocimientos y unos esquemas mentales previos (metáfora del andamiaje) en los que, al interaccionar con la realidad, se va añadiendo la nueva información (creando nuevos andamiajes), con un planteamiento basado en el concepto de zona de desarrollo próximo que aportó décadas antes L. Vigotsky.

En 1963, el psicólogo y pedagogo también neoyorkino D. P. Ausubel publicó el trabajo *“La psicología del significado del aprendizaje verbal”* en el que expone un acercamiento a la teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo. En este, el proceso de aprendizaje de quien aprende, independientemente de su edad, depende de

su estructura cognitiva previa, donde se vincula la nueva información. Ausubel vincula el aprendizaje realmente significativo tienen con las condiciones de significatividad lógica del material, significatividad psicológica del material y una actitud favorable de quien aprende. Este psicólogo referente en la psicología de la educación y el constructivismo, en su obra de 1968, *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, considera que «El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente».

Seguramente, como apunta Contreras (2016), el aprendizaje significativo es un marco teórico muy sugerente, pero que, en muchos casos, la práctica docente ha banalizado. Debemos de tener en cuenta que no se produce aprendizaje significativo sin anclaje y sin negociación de significados. Asimismo, hay que tomar en consideración que el aprendizaje significativo no se produce linealmente, sino mediante rupturas y continuidades.

Por su parte, María Montessori aporta la importancia del juego para el aprendizaje y Gabriela Mistral la de la actitud, el gesto o la palabra para la enseñanza. María de Maeztu Whitney abanderó el feminismo en su obra pedagógica.

Por aquellas fechas, las instituciones internacionales también demostraban preocupación por la educación. En 1971, Coombs presenta a la Unesco *La crisis mundial de la educación*, un informe sobre el estado de la educación en el mundo. Es el primer autor que utiliza la palabra *crisis* adjunta al término educación y uno de los primeros en usar el concepto *calidad educativa*. Aunque desde 1945 se habían producido progresos científicos, tecnológicos, políticos y económicos en diferentes países, el informe pone de manifiesto que los sistemas educativos no habían avanzado en la misma medida, y algunos todavía no lo han hecho.

Coombs afirmaba que son las condiciones económicas de los denominados países en desarrollo las que más impacto tienen en la calidad educativa, dado que requieren un costo sostenible en el tiempo inimaginable para las familias economías de dichos pueblos. Al mismo tiempo, su obra señala que una crisis educativa alcanza más allá de la enseñanza, ya que es una crisis social y, evidentemente, económica porque hay una relación directa entre la calidad de la enseñanza y la producción y el desarrollo de las naciones.

Dentro del marco sociológico de la educación, surgieron diversas teorías de la reproducción que cuestionaban la forma en que una sociedad organiza, transmite y evalúa el conocimiento, ya que la selección y jerarquización de dichos conocimientos permite perpetuar las desiguales relaciones sociales, es decir, reproducir las desigualdades sociales en favor de quienes ostentan el poder.

En 1970, desde lo que se ha dado en llamar la teoría de la reproducción cultural,

Bourdieu y Passeron, en su obra *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo* (1970), dejan al descubierto la influencia del origen social del alumnado en su rendimiento académico. El sistema educativo desarrolla una acción pedagógica, en el marco de la acción de poder de la clase dominante y de su cultura, de tal manera que los conocimientos solo pueden ser aprendidos por quienes poseen las predisposiciones indispensables para el éxito en la transmisión de la cultura. Así, la oligarquía político-económica usa la educación como espacio social estratégico para la reproducción social.

En este contexto, se recupera el concepto de *hegemonía cultural*, de Gramsci, y aparece el de *violencia simbólica*, de Bourdieu, los cuales, con diferentes matices, definen la acción del poder para asegurar el mantenimiento del orden social de la dominación cultural a través del consentimiento, de ser cómplices de la dominación a la que están sometidos, y no a través de limitaciones y restricciones.

Del mismo modo, Bernstein se enfrentó a las definiciones universalistas de la cultura escolar cuando afirmaba que el conocimiento escolar no es neutral y que ello establece que la pertenencia a una clase social o a otra es una variable determinante en la explicación de los procesos educativos. De este modo, según el grupo social de procedencia, la criatura deberá hacer un mayor esfuerzo –las de clase obrera– o menor esfuerzo –las de clase media-alta– de contextualización. Según el autor, la escuela transmite un conocimiento ajeno a la socialización inicial del alumnado de clase obrera.

La teoría de la reproducción economicista, por su parte, se centra en los mecanismos de reproducción de la desigualdad económica y, en este sentido, consideran que la escuela es un instrumento al servicio del sostenimiento de dicha desigualdad.

Publicada en 1971, la obra *La escuela capitalista en Francia*, de Baudelot y Establet, defiende que la escuela es un instrumento de la burguesía para la dominación del proletariado, enmascarado tras las representaciones ideológicas de lo que debe ser la escuela.

En 1975, Stenhouse propone la *Investigación y Desarrollo del Currículo*, donde afirma que el currículo es una construcción social, pero que es también una intención y una realidad. Para Stenhouse (1998):

El profesor debe situarse en un papel de estudiante del que tiene también que aprender, (...) implica enseñar con métodos de descubrimiento o de investigación, más que mediante instrucción (...) Debe ser capaz de ofrecer a sus alumnos la capacidad para descubrir, para develar las cosas.

Por su parte, Bowles y Gintis publican, en 1976, *La instrucción escolar en América Capitalista*, en la que ponen de manifiesto la necesidad de un principio de correspondencia entre los fundamentos de la escuela y los requerimientos de la producción económica. Esta correspondencia se desarrolla en la escuela en tres niveles: las relaciones de autoridad, las estructuras de recompensa y la organización de las tareas. La educación impuesta por las clases dominantes se asienta en la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones que facilitan la conversión de dicha fuerza en beneficios económicos.

En el citado contexto de controversia ecosocial y cultural, la experiencia de la pedagogía anti-autoritaria de A.S. Neill en Summerhill estaba en plena ebullición. Sus pilares eran la bondad natural humana, la felicidad como aspiración de la educación y el amor y respeto como bases de la convivencia.

De la misma manera, la idea de desescolarización se abría paso con energía frente a fantasías como el crecimiento ilimitado, frente a la aparición de las nuevas tecnologías y frente a la cuestión de si los países en vías de desarrollo debían seguir imperiosamente por el camino educativo dibujado por los países más ricos (Tort i Bardolet, 2001). Los principales autores de esta son Goodman, Holt o Reimer, siendo la gran referencia I. Illich.

En su obra *La Sociedad Desescolarizada* (1971), Illich realiza una severa crítica a la educación en las sociedades con las denominadas economías “modernas”. En su reflexión, el autor apostaba por la desaparición de la institución escolar y de potenciar el autoaprendizaje:

La educación universal por medio de la escolarización no es factible. No sería más factible si se la intentara mediante instituciones alternativas construidas según el estilo de las escuelas actuales. Ni unas nuevas actitudes de los maestros hacia sus alumnos, ni la proliferación de nuevas herramientas y métodos físicos o mentales (en el aula o en el dormitorio), ni, finalmente, el intento de ampliar la responsabilidad del pedagogo hasta que englobe las vidas completas de sus alumnos, dará por resultado la educación universal. (Illich, 2011)

En otro orden de cosas, a comienzos de los 60, germina una corriente pedagógica que propone una educación liberadora impulsada por el Movimiento de Cultura Popular, liderado por el pedagogo y filósofo P. Freire en Brasil: la Educación Popular. Una perspectiva que concibe la educación como un proceso participativo y transformador y, por tanto, «enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» (Freire, 2008). Este enfoque parte del autoconocimiento de quienes aprenden respecto a los elementos y estructuras que condicionan su modo de vida a fin de desarrollar un proceso de empoderamiento,

es decir, ayuda a adquirir los conocimientos, las estrategias y las habilidades necesarias para participar socialmente en la transformación de la realidad.

Entre los años 60 y 70 se crean los primeros Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en el Estado, grupos de docentes organizados para reflexionar sobre la práctica. Estos movimientos, desde una visión crítica de la modernización industrial y con una cierta inclinación hacia la ciencia, buscan la formación, el intercambio de experiencias, la investigación educativa, la reflexión colectiva, los proyectos colaborativos, etc. a fin de mejorar la práctica del aula y la organización y el funcionamiento de los centros escolares. Los MRP rescatan tradiciones educativas de la II República tomando referencias como la Escuela Nueva, Montessori, Rosa Sensat, Freinet o Dewey a las que incorporan las nuevas visiones de Freire, Illich o Stenhouse. Buscan, en definitiva, poner la educación al servicio del ser humano, trabajar por la transformación y la justicia social, acercando al alumnado a la naturaleza, a la ciencia, a la creatividad, etc.

En esta década de los 70, también, se inicia una nueva época en la educación finlandesa que marcará hitos de éxito en los rankings educativos mundiales (versión OCDE) varias décadas más adelante. El Parlamento de Finlandia, ante la percepción de que el sistema educativo estaba dirigido a las clases altas, propone una reforma basada en la creación de escuelas integrales e igualitarias bajo tres principios: creación de un currículo nacional obligatorio para todo estudiante, refuerzo de la calidad en la formación –con gran carga pedagógica–, elección de docentes y una potente inspección central que evalúe los logros adquiridos. Este modelo ha evolucionado y se ha adaptado a los nuevos tiempos convirtiéndose con el tiempo en una referencia educativa mundial por sus resultados en PISA (sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*, “*Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes*”).

En el contexto actual, el Banco Mundial y el Instituto de Estadística de la UNESCO están introduciendo el concepto de *pobreza de aprendizaje*, un indicador que significa no poder leer y comprender un texto simple a los 10 años. Este indicador reúne medidas escolaridad y aprendizaje: comienza con la proporción de estudiantes que no han alcanzado la competencia mínima en lectura (medida en las escuelas) y se ajusta por la proporción de estudiantes que no asisten a la escuela (y se supone que no pueden leer con soltura). Actualmente, el 53 % de la infancia en países de ingresos bajos y medianos no pueden leer y comprender una historia sencilla al final de la escuela primaria. En los países pobres, el nivel llega al 80 %. Al ritmo actual, en 2030, aproximadamente el 43 % de los niños seguirá teniendo un aprendizaje deficiente. Niveles tan altos de analfabetismo son una señal de alerta temprana de que todos los objetivos educativos mundiales y otros objetivos de desarrollo sostenible relacionados

están en peligro (The World Bank, 2021).

Aunque lo anterior parezca demasiado pormenorizado, era necesario comentarlo para dar forma a la educación ecosocial que necesita la sociedad actual, plena de incertidumbres y sometida a vaivenes políticos que le impiden avanzar; y con nuevas incógnitas internacionales que surgen cada día.

Oportunidad perdida

La avalancha de presiones académicas y sociales, la creciente demanda de políticas sociales para mejorar el estado de bienestar y el posible riesgo de pérdida de poder, unidas a las preocupaciones larvadas en los últimos años por el encorsetamiento de los capitales, el crecimiento tanto de la inflación como del desempleo y la carga fiscal del estado de bienestar, no dieron el necesario vuelco a las relaciones de poder y comerciales presentes en la política global. Antes bien, hicieron que la aristocracia económica estableciera una red de contactos con entidades diversas (universidades, medios de comunicación, entidades empresariales y financieras, partidos...) con los que establecieron centros de reflexión denominados *Think tank* (“*Tanque de pensamiento*” o laboratorio de ideas).

Uno de ellos fue el *Institute for International Economics* (IIE) (actualmente, *Peterson Institute for International Economics*, PIIE), fundado por C. F. Bergsten en 1981, a fin de realizar investigaciones, ofrecer recomendaciones de políticas globales y publicar libros y artículos relacionados con la economía estadounidense y la internacional.

En 1989, haciendo caso omiso al *Informe Brundtland* (1987), donde se da marchamo oficial al desarrollo sostenible, el IIE convoca una conferencia en la que participa como ponente J. Williamson, economista inglés, que expone el trabajo titulado *What Washington Means by Policy Reform* (“*Lo que Washington entiende por reformas políticas*”). Un decálogo de medidas para América Latina, basado en el modelo de equilibrio competitivo de la economía de mercado que era mayoritariamente aceptado en los países desarrollados. Aunque inicialmente se dirigía a esa región del planeta, pronto se entiende como programa mundial y toma el nombre del Consenso de Washington (comprendiendo por Washington –según el propio Williamson– los organismos e instituciones económicas internacionales, como el BM, el FMI, la OCDE... y otras propias de EE.UU., como la Secretaría de Estado, el Congreso, la Reserva Federal, Wall Street y otros (Gutiérrez Bastida, 2013).

Los diez mandamientos, requisitos para el éxito, de este documento son:

1. Disciplina fiscal
2. Reordenamiento de las prioridades del gasto público

3. Reforma impositiva
4. Liberalización de las tasas de interés
5. Una tasa de cambio competitiva
6. Liberalización del comercio internacional
7. Liberalización de la entrada de inversiones extranjeras directas
8. Privatización
9. Desregulación
10. Derechos de propiedad

Estos diez puntos, en la literatura especializada, constituyen la base y el origen del neoliberalismo. El FMI, el BM o el tesoro público de EE.UU. lo toman como la biblia económica de los nuevos tiempos. El documento establece la minimización de los poderes de los estados y, por ende, la casi desaparición de los estados y la extensión del mercado libre sin limitaciones. Pero... para los países del sur. Esto es, mientras los países empobrecidos deberán dejar desasistidos a sus agricultores y obligarles a cambiar el objetivo alimenticio de la agricultura de subsistencia por el de cubrir las necesidades de exportación hacia los países enriquecidos, en éstos se seguirá subvencionando a la agricultura y enviando los excedentes alimentarios, en el mejor de los casos, a los países pobres o a hacer compost.

Este cambio vino acompañado de ciertos fenómenos que le dieron un gran impulso y que se mantienen a día de hoy. Por una parte, en su construcción previa, tuvo como perfectos líderes políticos a Margaret Thatcher, quien denominaba al Estado de Bienestar «el Estado niñera», y R. Reagan. Estos fueron asesorados por el propio M. Friedman y su Escuela de Chicago, quien desterró el keynesianismo favorecedor de la intervención del Estado en las políticas económicas, para inspirar el libre mercado y las teorías monetaristas.

La posterior caída del bloque soviético dejó sin referencias a la clase obrera y a la izquierda política de occidente y ofreció un nuevo espacio de negocio donde antes no lo había. La globalización, primero económica, con una intensificación de los intercambios de bienes y servicios; después política, complejizando un sistema político mundial en el que toman parte instituciones financieras y empresas privadas, e incluso, cultural, ya que los elementos anteriores han colonizado y monopolizado la diversidad cultural mundial, se expandió como aceite sobre agua por todo el planeta. La vieja utopía capitalista, frustrada en el siglo XIX, del mercado autorregulado como constructor social halló su patente de corso.

Comenzaron los tiempos de las grandes privatizaciones y desregulaciones, la visibilización e incremento de los paraísos fiscales. A la vez que la precarización progresiva de los estados sociales y el olvido absoluto de la naturaleza. Todos los elementos son los que forjaron el anteriormente citado tablero de la Gran Aceleración.

Y entonces se perdieron las esperanzas de cambio. Las nuevas políticas, asumidas

con mayor o menor agrado por la mayoría de los países, invisibilizaron las nuevas corrientes de pensamiento académico y desmovilizaron a la ciudadanía. Se impuso el pensamiento occidental único y todas aquellas ideas brillantes quedaron, como objetos de culto, en manos de pequeños grupos que siguieron profundizando en ellas.

Uno de los citados Think tank, la Comisión Trilateral fundada por David Rockefeller, en 1973, ya avisaba de los peligros que conlleva el exceso de democracia en el informe *La crisis de la democracia: Sobre la gobernabilidad de las democracias*:

El espíritu democrático es ecuánime, individualista, populista e impaciente contra las distinciones de clase y rango...; un penetrante espíritu de democracia puede presentar una amenaza intrínseca y socavar todas las formas de asociación, debilitando los vínculos sociales que mantienen unidos a la familia, la empresa y la comunidad (Comisión Trilateral, 1975, citado en Camou, 2010).

Desde esos planteamientos neoliberales, una población formada, con conocimientos y con espíritu crítico, representa una crisis para “esa democracia”, un problema de gobernabilidad. Por lo tanto, tal y como sucedió con la economía, se pusieron en marcha las estrategias necesarias para que eso no sucediese y se decidió dar la responsabilidad de la educación a la OCDE, una entidad eminentemente económica, salvaguarda de las reglas del juego socio-económico hegemónico. Una institución que ya había creado en 1967 el CERI (Centro para la Investigación y la Innovación Educativa, por sus siglas en inglés).

Imbernón y Rodríguez, en su artículo *No es solo PISA, ¡es la OCDE!* (2020) nos recuerdan que la OCDE es una institución nacida para favorecer la expansión y el desarrollo económico de sus países miembros para, en colaboración con gobiernos, establecer estándares internacionales y proponer soluciones poco atrevidas a diversos retos sociales, económicos y medioambientales. Así nos lo relatan (Imbernón y Rodríguez, 2020):

Su objetivo es buscar la eficiencia económica a través de modelos de gestión descentralizados dentro del sector público y orientados hacia los rendimientos. Considera a la educación y a las personas como instrumentos para el desarrollo económico, motor de riqueza, para ser técnicamente competentes, aunque no tengamos capacidad de pensar críticamente o de respetar la humanidad.

En definitiva, el sistema causante de la crisis ecosocial se reserva un elemento crucial, tanto para el cambio social como para mantener el estatus vigente: la educación en manos de los guardianes del sistema. Es fácil vislumbrar que los caminos tomados no han sido precisamente para la transformación ecosocial. Por el contrario, «Todos somos responsables del cambio climático» es el mantra que se repite desde

todas las instancias. Especialmente, desde la publicidad de las grandes corporaciones y desde los mensajes de las instituciones cómplices. Lo cual coloca a la ciudadanía es una escala de culpabilidad similar a la de una gran empresa productora de combustibles fósiles.

Ante esta situación de vulneración ética se presenta lo que llamamos la Gran Transición Ecosocial. El proceso de cambio de pensamiento, de paradigma, de la manera de entender nuestra relación con el mundo. En resumen, una transformación que revierta las tendencias egoístas y exclusivistas manifestadas en la Gran Aceleración.

La Gran Transición Ecosocial debe ser justa e inclusiva, repartir sus frutos equitativamente, eliminar las desigualdades, cortar la pérdida de biodiversidad, descarbonizar la economía y la energía, debe hacer decrecer en el consumo y enriquecerse en justicia social. Para dar coherencia a todas las distintas y necesarias transiciones ética, energética, económica, social, etc., el paradigma ecosocial propone colocar la trama de la vida en el centro de toda reflexión sobre la actividad humana. Para ello, precisa de una ciudadanía consciente de las transiciones en las que está inmersa, del alcance de su papel.

Cuando redacto este material coinciden circunstancias globales que a la vez que hacen más necesarias las transiciones ecosociales les añaden complejidad. Salud en crisis por la COVID-19 y la infradotación sanitaria, mayor visibilidad de los episodios críticos asociados al cambio climático, crisis energéticas provocadas por el alza de combustibles fósiles y el egoísmo de las compañías productoras y distribuidoras, inflación de productos básicos alimentarios por todo el mundo, profundización de la división en bloques de los países, etc. Más difícil todavía a la vez que más imprescindible.

4.- Mirando al futuro

La frase de Ban Ki-moon que citábamos al inicio nos advertía como si no hubiese posibilidad de un mañana menos incierto. La alerta puede parecer catastrofista pero sin duda iba dirigida hacia los incrédulos. Es nuestra obligación ética pensar y trabajar, por el contrario, como si el mañana estuviese aquí ya.

El Antropoceno concreta y bautiza una época geológica fruto de una manera de entender nuestra relación con la biosfera y con el resto de los seres humanos. Un pensamiento antropocéntrico que se ha convertido en hegemónico y que contempla el desarrollo de las sociedades humanas como si pudiera ser independiente de las limitaciones ecológicas del planeta. Pero entre las incertezas que nos acosan pueden surgir cambios globales no imaginados.

4.1 NADA ESTÁ ESCRITO

Pero nuestro pensamiento compartido es una construcción social, un producto de la mente humana. Por tanto, puede ser cambiado. Y así nos anima la escritora Rebecca Solnit, en un artículo publicado tras una nueva COP decepcionante, esta vez la COP26 de Glasgow. Solnit percibe que es fácil desesperarse por la crisis o decidir que ya es demasiado tarde, pero no lo es. La autora afirma que el costo emocional de la crisis climática se ha convertido en una crisis urgente en sí misma y aporta estas interesantes ideas, susceptibles de ser trabajadas ante la sensación de falta de esperanza o incluso cuando aparecen fenómenos como la ecoansiedad, la ecofatiga o la solostalgia (Solnit, 2021). Para acercarnos a ese estadio propone:

1. Alimentar los sentimientos con hechos. Hay muchas respuestas emocionales basadas en un análisis inexacto. «Es demasiado tarde», «No podemos hacer nada», son excusas para alejarnos del problema e incluso llegan a eclipsar a quienes lo intentan. Las personas expertas dicen que todavía podemos elegir los mejores escenarios en lugar de los peores, aunque cuanto más esperemos, más difícil y dramático será. Dicen que los obstáculos son políticos y creativos, pero no creo que sea así; la creatividad sobra, como revelan las grandes iniciativas sociales repartidas por todo el mundo.

2. Atender a lo que ya está sucediendo. «Nadie está haciendo nada al respecto» es un mantra común a personas que no ven lo que tantas otras hacen con pasión y eficacia. Se han ganado muchas batallas difíciles de visualizar porque no se pueden ver la planta de carbón o nuclear que nunca se construyó, el oleoducto que se detuvo, la perforación que se prohibió o los árboles que no se cortaron. El movimiento

climático ha crecido en poder, sofisticación e inclusión.

3. Mirar más allá del individuo y encontrar buenas personas. La transformación del mundo, aun siendo importante, no sucederá porque una persona consume esto o no consume lo otro, que no es nuestro único desafío. Como ciudadanía de la Tierra, tenemos la responsabilidad de participar. A medida que la ciudadanía se agrupa, aumenta el poder de lograr cambios y solo en esa escala pueden ocurrir cambios eficaces. Los movimientos sociales, las campañas, las organizaciones, alianzas y redes son la forma en que la gente común se vuelve más poderosa, tanto que se puede ver que inspiran terror en las élites, gobiernos y corporaciones, que se dedican a sofocarlos y socavarlos.

4. El futuro aún no está escrito. Según la sabiduría convencional, nunca habría matrimonio igualitario en Irlanda o España, un presidente negro en EE. UU., un día consagrado a la visibilidad trans o un país como Canadá devolviendo territorios al autogobierno indígena, etc. Lo inesperado sucede más de una vez. En 2015, Christiana Figueres indujo a 192 naciones al Acuerdo de París. Cuando le pidieron que aceptara el trabajo, respondió que era imposible. Finalmente, lo asumió y, incluso la noche anterior al anuncio del tratado, todo el mundo seguía diciendo que era irrealizable. El futuro aún no está escrito. Lo estamos redactando ahora.

5. Las consecuencias indirectas son importantes. En septiembre de 2021, la Universidad de Harvard notificó su renuncia a los combustibles fósiles. Quienes lo promovieron tardaron 10 años en lograrlo. La propuesta definió como criminal la actividad de la industria fósil y planteó estas cuestiones éticas a todos los inversores. La paciencia cuenta y el cambio no es lineal. Las consecuencias indirectas, a veces, son las más importantes.

6. La imaginación es una superpotencia. Hay una triste falta de imaginación en la raíz de esta crisis, hay incapacidad para percibir tanto lo terrible como lo maravilloso, la interconexión, visibilizar que lo que quemamos en centrales eléctricas y en automóviles, bombea dióxido de carbono a la atmósfera. Hay quienes no ven que el mundo, que ha sido bastante estable durante 10.000 años, ahora está muy perturbado, lleno de nuevos riesgos y de circuitos de retroalimentación peligrosos y algunos irreversibles. Otras personas incluso no pueden imaginar que realmente podamos construir un mundo nuevo y mejor.

7. Verificar los hechos (y tener cuidado con los engaños). Pensar en el futuro requiere imaginación, pero también precisión. Oleadas de mentiras climáticas se han apoderado del público durante décadas. Las compañías petroleras gastan mucho en una publicidad que presenta mentiras descaradas, proyectos menores o soluciones falsas. Estas tergiversaciones previenen ante lo que debe suceder: el carbono debe

permanecer en el suelo y todo, desde la producción de alimentos hasta el transporte, debe cambiar. Hay mucho alboroto sobre las tecnologías de captura de carbono y una vieja broma muy agradable en torno a que la mejor tecnología de captura de carbono de todas se llama árbol.

8. La historia puede guiarnos. Tenemos victorias. Algunas de ellos son muy grandes y son la razón por la que tu vida tiene la forma que tiene. Las victorias son recordatorios de que no somos impotentes del todo y de que nuestro trabajo no tiene por qué ser necesariamente inútil, a pequeña o gran escala. El futuro aún no está escrito, pero al leer el pasado, vemos patrones que pueden ayudarnos a dar forma a ese futuro si hay constancia y compromiso más o menos generalizado.

En este punto del listado de Solnit, me atrevo a añadir la importancia que en ello ha tenido la educación ambiental con una cita de mi libro de 2018, *Educatio Ambientalis*:

Quienes vivimos en el mundo occidental utilizamos los distintos contenedores que clasifican nuestra basura, disfrutamos de carriles-bici, aprendemos en los centros de interpretación, vemos como se comienzan a usar vehículos eléctricos, crece progresivamente el uso de fuentes renovables, colaboramos con proyectos de desarrollo en países empobrecidos, aumentan opciones de comida ecológica en mercados y restaurantes, nos asociamos y creamos redes para obtener productos ecológicos, nos afiliamos políticamente con objeto de encauzar la indignación y tratar de cambiar las cosas, estamos viendo los primeros edificios bioclimáticos, tenemos a nuestro alcance medicamentos genéricos, las empresas quieren lograr y exhibir sus estándares medioambientales, los bancos de alimentos han tenido que multiplicar sus almacenes, han surgido incipientes aparatos sin obsolescencia programada, aumenta la legislación ambiental... Además, se están generando nuevas relaciones entre diferentes generaciones, entre personas amigas, entre desconocidas... y entre el ser humano y la naturaleza o la crisis ambiental. Novedosas maneras de comunicarse, de democratizar y de facilitar el acceso a la información. Acaso todos estos *cambios* ¿los ha producido el propio sistema socioeconómico por sí mismo? ¿Ha tenido algo que ver la presión de sectores sociales cada vez más formados? Realmente, no es posible explicar todos estos cambios sin la educación ambiental. (Gutiérrez Bastida, 2018)

Agrego ahora, que es difícil explicar sin el concurso de la educación ambiental fenómenos sociales como Greta Thunberg, *Fridays for Future*, *Zero Hour*, *Extinction Rebelión* o la cantidad de grupos de jóvenes implicados por todo el planeta contra la inacción climática. El trabajo no ha sido inútil. La educación ambiental no ha producido “el cambio”, pero sí ha producido “cambios”.

Sigue Solnit argumentando que recordar que las cosas eran diferentes y cómo se cambiaron es estar equipado para hacer cambios y tener esperanza, porque la

esperanza radica en la posibilidad de que las cosas sean diferentes. La revolución más desapercibida de nuestra era es la revolución energética: los costos de la energía solar y eólica se han desplomado a medida que se han inventado diseños nuevos y más eficientes, y ahora se los considera más que adecuados para impulsar nuestro futuro. Aún quedan por dismantelar muchas suposiciones y muchas alternativas aún por nacer (Sin embargo, casi un año después el artículo de Rebecca Solnit, el actual cataclismo del gas natural por la invasión rusa de Ucrania se empeña en llevar la contraria).

9. Recordar a los predecesores. Somos las primeras generaciones en enfrentar una catástrofe del alcance, la escala y la duración del cambio climático. Pero estamos lejos de ser los primeros en vivir bajo algún tipo de amenaza o en temer lo que vendrá. Solnit recuerda a las personas valientes y de principios en los campos de exterminio de la Alemania nazi; a sus vecinos latinoamericanos, algunos de los cuales desafiaron migraciones aterradoras, caminando por el desierto durante días para escapar de escuadrones de la muerte, dictaduras y catástrofes climáticas, o a los pueblos indígenas de América (y África, el Sur global, vaya), que ya vivieron el fin de sus mundos cuando sus tierras fueron robadas, sus poblaciones diezmadas y la dominación colonial trastocó sus vidas y culturas de todas las formas posibles. Lo que se necesitó para perseverar en esas condiciones es casi inimaginable.

10. No descuides la belleza. El caos climático nos hace temer que perdamos lo bello de este mundo, con cánones renovados. Solnit, optimista de lo impredecible, os recuerda que en 50 años y 100 años, la luna saldrá, será hermosa y hará brillar su luz plateada sobre el mar, incluso si la costa no está donde solía estar. En 50 años, la luz de las montañas y la forma en que cada gota de lluvia sobre una brizna de hierba refracta la luz seguirá siendo hermosa. Las flores florecerán y serán hermosas; nacerán nuevas criaturas, y ellas también serán hermosas.

4.2 PARADIGMAS ACTUALES

La palabra sostenibilidad y sus compuestos o derivados han eclosionado en el lenguaje común, pero no siempre con los mismos significados en intenciones. No solo será porque Bybee (1991) afirma que «la sostenibilidad es la idea central unificadora más necesaria en este momento de la historia de la humanidad».

Sin embargo, alejándose de los dos argumentos de su definición, las necesidades humanas y los límites del planeta, los agentes económicos liderados por el BM, la OCDE o la Organización Mundial de Comercio, impulsaron el esquema (Figura 2), propuesto por el físico de Sri Lanka M. Munasinghe (1993), explicativo del desarrollo sostenible asentado en tres pilares: la naturaleza, la sociedad y la economía. Este

modelo ofrece preeminencia al discurso economicista, que propone una visión del mundo donde la economía es una actividad ajena a la sociedad, cuando evidentemente es una construcción social que se da dentro de ella.

Naturaleza, sociedad y economía apenas se tocan, con ciertos espacios de intersección donde surgen nuevos conceptos: entre la economía y la sociedad aparece el término “equitativo”, entre la sociedad y la naturaleza surge el concepto “soportable” y entre naturaleza y economía, el vocablo “viable”. En realidad, Munasinghe, con perdón, no se dio cuenta de que lo que queda fuera de equitativo, soportable y viable, es una superficie mayoritaria que sufre inequidad, insostenibilidad e inviabilidad.

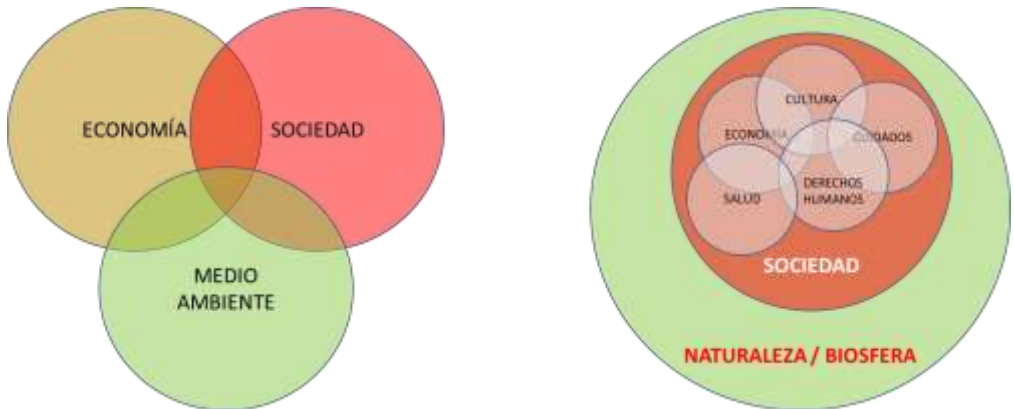


Figura 2. El esquema tradicional del desarrollo sostenible y el esquema alternativo desde la sostenibilidad. Elaboración propia.

Frente a este esquema, se presenta el paradigma de la sostenibilidad. Los 8-12 km de altura de la troposfera y las fosas marinas más profundas son los límites comprensibles de ese fino manto del planeta. Un revestimiento que es el escenario de la trama de la vida y de su sustento en forma de bienes comunes a todos los seres vivos. Es dentro de esta biosfera donde surgen y se desarrollan las sociedades humanas, no fuera, como plantea el anterior esquema. Sociedades que necesitan, entre otras cosas, de los bienes comunes (antropocéntricamente denominados recursos) para su viabilidad y desarrollo. Somos naturaleza, pertenecemos a ella, y somos seres ecodependientes, necesitamos de la biosfera para sobrevivir. Y somos seres interdependientes, necesitamos de otras personas para desarrollarnos, como hemos podido comprobar en las crisis “intrapandémicas”, desde la salud hasta los microchips. Esos bienes comunes a todos los seres vivos, simples o elaborados, son los que el ser humano ha extraído y esquilado en los últimos tiempos como hemos relatado más arriba. Se afirma incluso que la destrucción selvática abrió la puerta a la irrupción de muchos virus que antes permanecían “secuestrados”.

La biosfera, a modo de muñeca matrioska, acoge a las sociedades como parte de ella. Y es dentro de estas que se dan fenómenos como la cultura, los cuidados, los derechos humanos, la salud, la educación... y la economía. La economía es una expresión social. Seguramente, importante, pero no más que los cuidados, la salud o la educación. Y en todo caso, "nunca por encima de", sino "al servicio de" o "en relación con".

Este sencillo esquema nos ayuda a vernos como parte de la biosfera y a llegar al fondo del concepto de sostenibilidad que nos recuerda que lo que hay que sostener es la vida, la trama de la vida. Ayudar a sostenerla o, cuando menos, evitar sus progresivos y acelerados deterioro o esquilmación.

Ante el desarrollo, tanto teórico como práctico del término, nos encontramos dos grandes matrices: a) el paradigma del desarrollo sostenible (correspondiente a las grandes instituciones y gobiernos de países desarrollados económicamente) y b) el paradigma ecosocial (desarrollado por sectores críticos contra el modelo de desarrollo vigente y que se centra en el ser humano y en la naturaleza).

A) El paradigma del desarrollo sostenible

El paradigma del desarrollo sostenible es asumido y estimulado, desde sus inicios, por las grandes organizaciones económicas mundiales e instituciones globales. En este paradigma germinaron numerosas políticas de las instituciones globales (ONU, Unesco y su propuesta de Educación para el Desarrollo Sostenible, PNUD, etc.); abundantes líneas estratégicas corporativas; el propio Programa o Agenda 21, firmada en la Cumbre de Río, en 1992; los Objetivos del Milenio, aprobados por la Asamblea de la ONU en el 2000, o –tras el fracaso de estos– la actual Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que la ONU aprobó en 2015.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Esta agenda, plena de páginas de diferente alcance y punto de partida distintos, se presenta como (ONU, 2015b):

Una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades.

Este documento se diferencia en varios aspectos de acuerdos anteriores. Por ejemplo, de algún modo, algunos cuestionaban o criticaban el modelo de producción y consumo del que derivaban los problemas ecosociales del planeta. La declaración

de los Objetivos del Milenio, por ejemplo, afirmaba que: «Es preciso modificar las actuales pautas insostenibles de producción y consumo en interés de nuestro bienestar futuro y en el de nuestros descendientes» (ONU, 2000).

La Agenda 2030 aprobada por la Asamblea General, afirma:

Introducción. La presente Agenda es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible (...)

9. Aspiramos a un mundo en el que cada país disfrute de un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible y de trabajo decente para todos; un mundo donde sean sostenibles las modalidades de consumo y producción y la utilización de todos los recursos naturales, desde el aire hasta las tierras, desde los ríos, los lagos y los acuíferos hasta los océanos y los mares; un mundo en que la democracia, la buena gobernanza y el estado de derecho, junto con un entorno nacional e internacional propicio, sean los elementos esenciales del desarrollo sostenible, incluidos el crecimiento económico sostenido e inclusivo, el desarrollo social, la protección del medio ambiente y la erradicación de la pobreza y el hambre; un mundo en que el desarrollo y la aplicación de las tecnologías respeten el clima y la biodiversidad y sean resilientes; un mundo donde la humanidad viva en armonía con la naturaleza y se protejan la flora y fauna silvestres y otras especies de seres vivos. (ONU, 2015a)

Evidentemente, la frase de Ban Ki Moon que presentábamos antes no fue el pilar sobre el que se construyó la nueva Agenda 2030. Defender un «crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible» es mantener la causa estructural de la crisis ecosocial. Este principio no es en absoluto coherente con el de intentar solucionar el cambio climático, la pobreza, la igualdad o el hambre, las desigualdades, etc., ya que es el germen de los mismos.

El diagnóstico de Ban Ki Moon (recordemos: «Tenemos el pie en el acelerador y vamos derechos al abismo») no se refleja ni en la filosofía ni en el desarrollo de la declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), firmados durante su secretariado, bajo el título: *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015).

Los ODS tratan de plantear respuestas sistémicas a una visión global e interrelacionada del desarrollo sostenible que afronta cuestiones tan importantes como pobreza extrema, el hambre, la desigualdad, el consumo no sostenible o la degradación ecosistémica, el reforzamiento de las capacidades institucionales desde una visión global e interrelacionada y a partir del desarrollo sostenible que impulsa.

Siendo el sistema económico hegemónico la principal causa de la emergencia planetaria que enfrentamos, la declaración, en su Introducción, punto 3, afirma: «Estamos resueltos también a crear las condiciones necesarias para un crecimiento económico sostenible, inclusivo y sostenido...». Estas seis últimas palabras se repiten conjuntamente hasta 18 veces a lo largo del documento. Incluso comparten el Objetivo 8: Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

El crecimiento económico es el mantra que se repite y se inserta en nuestro pensamiento sin tener en cuenta que, en un planeta finito, no puede haber un crecimiento económico infinito. Y menos en el momento de las multicrisis actual.

A pesar de todo, esta bienintencionada Agenda presenta avances respecto a otras anteriores. Al menos se declara con pruebas científicas que fenómenos como la crisis energética, el cambio climático, las migraciones, la salud, la de consumo y producción o, incluso, el peso de las grandes corporaciones transnacionales, la identidad de género, la degradación de los ecosistemas o la pérdida de biodiversidad están cada vez más interrelacionados y, por tanto, no pueden abordarse de manera aislada.

En este sentido, los ODS hacen un novedoso y ambicioso planteamiento explicitado en el punto 55: «Los ODS y sus metas son de carácter integrado e indivisible, de alcance mundial y de aplicación universal...». Este es un planteamiento holístico y de interrelación multinivel (local, regional, nacional y global) que apunta a construir una solidaridad global.

Otra novedad es el punto 47: «Nuestros Gobiernos son los principales responsables de realizar (...) el seguimiento y examen de los progresos conseguidos (...)». Y para ello, siguiendo las directrices del punto 48, se ha elaborado un marco de indicadores mundiales.

Según los datos de ONU (2018), ningún país del G20 ha alineado todavía sus presupuestos nacionales con los ODS.

El documento de la ONU *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021* traslada un futuro nada halagüeño:

Lamentablemente, los ODS ya habían quedado rezagados incluso antes de que surgiera la COVID-19. Se avanzó en la reducción de la pobreza, en la salud materno-infantil, en el acceso a la energía eléctrica y en la igualdad de género, pero no lo suficiente como para alcanzar los Objetivos en 2030. En otras áreas vitales, como la reducción de la desigualdad, la disminución de las emisiones de carbono y la lucha contra el hambre, los avances se estancaron o retrocedieron. (ONU, 2021)

A medida que la pandemia continúa desarrollándose, el *Informe sobre los*

Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021 señala algunas repercusiones significativas en muchos ámbitos que ya son evidentes. La tasa de pobreza extrema mundial aumentó por primera vez en más de 20 años, y entre 119 y 124 millones de personas volvieron a caer en la pobreza extrema en 2020. Las mujeres enfrentaron un aumento de la violencia doméstica, las proyecciones indican que el matrimonio infantil aumentará después de un descenso en los últimos años, y el trabajo de cuidados no remunerado y mal pagado recae cada vez más y de manera desproporcionada sobre los hombros de las mujeres y las niñas, lo que repercute tanto en las oportunidades de enseñanza e ingresos como en la salud. A pesar de la desaceleración económica mundial, las concentraciones de los principales gases de efecto invernadero continúan aumentando. Con una temperatura media mundial que alcanza aproximadamente 1,2°C por encima de los niveles preindustriales, la crisis del clima claramente ha comenzado y sus efectos se dejan sentir en todo el mundo. La pandemia también trajo consigo inmensos desafíos financieros, en particular para los países en desarrollo, con un aumento significativo de endeudamientos excesivos y una disminución drástica de la inversión extranjera directa y el comercio. Además, existe el riesgo de que se produzca una catástrofe generacional en lo que respecta a la enseñanza, ya que otros 101 millones de niños quedaron por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura, lo que podría deshacer dos décadas de logros educativos. (ONU, 2021)

Trabajar por los ODS conlleva un gran compromiso social y presupuestario por parte de los gobiernos. Pero, no solo. Los ODS emplazan también a las personas, a los colectivos sociales, a la academia y a las empresas. La emergencia sanitaria ha paralizado o ralentizado algunas de las pocas iniciativas anteriores a su aparición. Aunque no podemos ser optimistas, tanto por compromisos históricos anteriores y resultados explicitados en los informes anuales, como por el poco o nulo interés que despierta en ciertos colectivos y administraciones, tenemos la esperanza de que sirva como otro paso más en la sensibilización sobre la necesidad de mejorar y transformar las maneras de hacer y de actuar. Tampoco en Europa se dan muchos avances según la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN, por sus siglas en inglés), SDSN Europa y el Instituto de Política Ambiental Europea (IEEP) en su *Informe sobre el Desarrollo Sostenible en Europa 2021*, un informe cuantitativo independiente sobre el progreso de la Unión Europea (UE), sus Estados miembros y otros países europeos.

Pero no solo el sistema ONU y los gobiernos que aprobaron la Agenda 2030 se preocupan en seguir esta línea de acción. Las instituciones creadas en torno al final de la II Guerra Mundial, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional fundadas en la Conferencia de Bretton Woods, en 1944, o la OCDE (1961), heredera de la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE) (1948), así como la ajena al sistema ONU y a las anteriores, la Organización Mundial del

Comercio, entre otras instituciones mundiales dedicadas a la salvaguarda del capitalismo, están alineadas y se autoconsideran instituciones centrales para el logro de los ODS. Así toda corporación, *holding* o entidad financiera que se precie tendrá, dentro de su responsabilidad social corporativa un apartado dedicado a los ODS. Al menos así parecía antes de la multicrisis de los últimos años.

B) El paradigma ecosocial

El antropocentrismo justifica y bendice el dominio y la explotación del mundo natural, del que se considera propietario. La crisis ecosocial global surge y crece alentada por esta falsedad secular. Por tanto, si queremos dar una respuesta a la crisis, una mejora que vaya a la raíz del problema, o sea, que sea radical, debemos superar el pocas veces cuestionado paradigma antropocéntrico y generar otra manera de entender nuestro ser y estar en el mundo, y nuestra forma de relacionarnos con los otros seres vivos y con los otros seres humanos.

En este contexto, cuando hablamos de sostenibilidad, a menudo nos preguntamos qué es lo que debe ser sostenible, qué es lo que hay que sostener. La respuesta es clara: hay que sostener la vida del planeta. Hay que garantizar la sostenibilidad de la vida. Y el paradigma ecosocial propone poner la vida en el centro de toda reflexión sobre la actividad y la acción humana. Las actividades humanas deben ser sostenibles para sostener la vida; son el medio a la vez que una parte del fin.

La biosfera marca el territorio y los límites de la sostenibilidad. Sostenibilidad es vivir dentro de los límites de la capacidad productiva y de carga de los ecosistemas del planeta. Pretender vivir por encima de dichos límites es abocarnos al fracaso y al colapso como especie, y provocar enormes daños al conjunto multifactorial que es el planeta Tierra. La sostenibilidad, por tanto, se transforma en un proceso tan necesario como imprescindible para conservar los ecosistemas naturales y mantener la vida humana. Es una evolución ineludible para reencontrar el equilibrio ecosocial del planeta, teniendo en cuenta que siempre será un equilibrio dinámico, no estático, ni regular en sus alteraciones.

Lejos de concebir esas fronteras como restrictivas, las hemos obviado por olvido, lejanía deliberada o asignándole a la ciencia su solución. Son esos propios límites los que originan y mantienen la vida tal y como la conocemos, los que han consentido que se haya prolongado en la Tierra durante millones de años, los que han estimulado su evolución desde las remotas estructuras microscópicas a la complejidad de los ecosistemas, del propio ser humano o de sus sociedades. Asimismo, estos márgenes nos ayudan a recordar y a ser conscientes de que las condiciones vitales se dan en dicho contexto multivariable, que han recorrido un largo trecho con evidentes

alteraciones y que han de seguir. Por consiguiente, los límites encierran el fin que es común a todos los seres vivos: la vida.

En 2009, Rockström *et al.* (2009) del Centro de Resiliencia de Estocolmo (citados más arriba a cuenta del Tablero planetario y del concepto de La Gran Aceleración) publicaron un artículo en la revista *Nature* titulado: *A safe operating space for humanity* (“Un espacio operativo seguro para la humanidad”) donde acuñan el concepto de límites planetarios haciendo referencia a un espacio operativo seguro para la humanidad respecto del funcionamiento del sistema Tierra.

Los límites planetarios definen, como tales, los límites del “campo de juego planetario” para la humanidad si queremos evitar un importante cambio ambiental inducido por el ser humano a escala global. La transgresión de uno o más límites planetarios puede ser dañino o incluso catastrófico debido al riesgo de cruzar los umbrales que dispararán un cambio ambiental abrupto, no lineal, dentro de los sistemas a escalas continental y planetaria. Se estima que la humanidad ya ha transgredido tres límites planetarios: el cambio climático, la tasa de pérdida de biodiversidad y los cambios en el ciclo global del nitrógeno. (Yus, 2015).

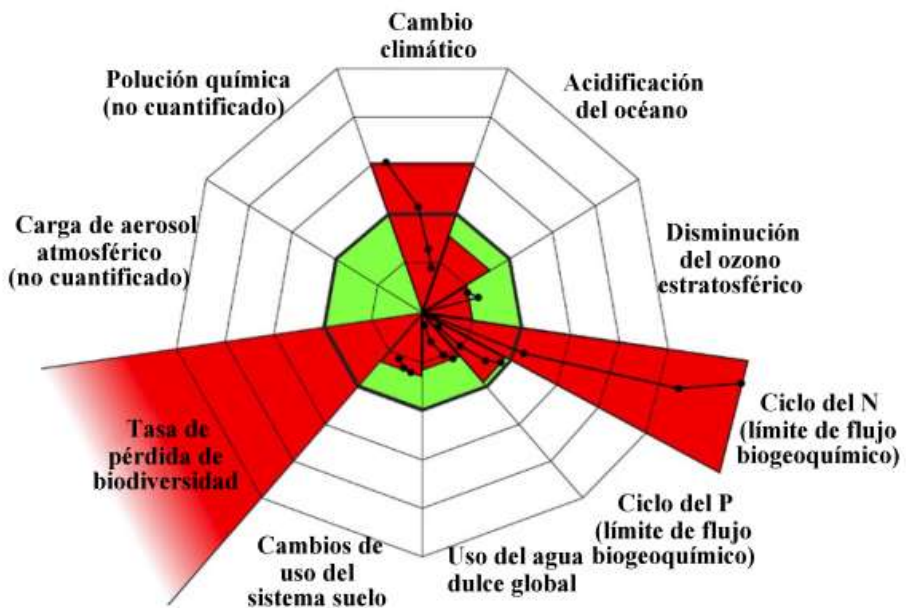


Figura 3. Diagrama que muestra el estado de sobrepasamiento de los límites planetarios. (Fuente: Yus, 2015)

Rockström *et al.* (2009) proponen nueve límites a tener en cuenta, clasificados en dos grupos:

- Procesos sistémicos a escala planetaria: cambio climático, acidificación

oceánica y ozono estratosférico.

- Procesos agregados desde escalas locales y regionales: ciclos globales de nitrógeno y fósforo, carga de aerosoles atmosféricos, uso de aguas continentales, cambios en el uso de las tierras, pérdida de biodiversidad y contaminación química.

La cuantificación de la trayectoria temporal de siete de los nueve límites planetarios propuestos —de los otros dos no hay datos suficientes— desde niveles preindustriales hasta la actualidad, aparece resumida en la Figura 3.

Enfoque ecosocial del bienestar

En su trabajo *What is the ecological (self-)consciousness of social work?* (“¿Qué es la (auto)conciencia ecológica del trabajo social?”), las autoras finlandesas Kati Närhi y Aila-Leena Matthies (2001) nos acercan a los orígenes del término ecosocial. Según las autoras, el denominado enfoque ecosocial fue propuesto por M. Opielka, en 1985. En un principio, se desarrolló sistemáticamente en el concepto de política eco-social dentro de las discusiones de los nuevos movimientos sociales alemanes de la década de los 80.

Esta nueva mirada y línea de pensamiento expresa la analogía entre los problemas ecológicos y los problemas sociales, y sus respectivas soluciones. Dirige una crítica general a la modernización industrial, que no sólo destruye los elementos naturales, falseando lo humano, sino también otros elementos que incluso son necesarios para sostener la autonomía y ecodependencia de los seres humanos. Esta corriente de pensamiento calculó los costes sociales y ecológicos del crecimiento económico y se exigió un giro ecológico en la política social. Opielka introdujo el concepto de "enfoque ecosocial" para reunir los problemas sociales y ecológicos del siglo XX saliente, sistemáticamente, bajo un concepto útil. La aplicación del enfoque ecosocial en la política social dio lugar a numerosas reformas y programas, que fueron conceptualizados bajo el criterio genérico de la sostenibilidad. Esta propuesta incluía criterios como el concepto de renta básica, modelos de apoyo a las actividades del tercer sector o la protección de la naturaleza. Por lo tanto, el enfoque ecosocial trata básicamente de sostenibilidad, combinando aspectos sociales y ecológicos (Närhi y Matthies, 2001).

Las autoras explican que en la tradición anglo-norteamericana hay diversas visiones. Por una parte, la discusión sobre el término está vinculada a la sociología ambiental y al pensamiento sobre la teoría de sistemas. Este punto de vista sitúa como causas de los problemas ecológicos los valores y suposiciones sobre la relación de los humanos con la naturaleza. Hay dos creencias críticas en la cultura occidental que han dado forma a la respuesta de la sociedad al medio ambiente: que los humanos están

separados del mundo natural y que los recursos naturales están disponibles exclusivamente para la explotación humana. Trabajos afines a estas posiciones denuncian que la contaminación y la opresión son creadas por la sociedad y que, por tanto, requieren soluciones sociales. Introducen el concepto de “contaminación social”, que significa, entre otras cosas, pobreza, militarismo y vivienda inadecuada, contaminación tecnológica, emisiones o vertidos peligrosos y el efecto de todo ello en las poblaciones humanas.

Por otra parte, desde diversas perspectivas se critica que la teoría de sistemas no incluye un análisis de la relación sociedad-naturaleza y del abuso del ser humano sobre ella. Denuncian que para la teoría de sistemas, la única solución es la adaptación y argumentan que los problemas ecológicos requieren una postura proactiva.

Finalmente, Närhi y Matthies (2001) apuntan a una tercera vía que admite una interdependencia esencial entre la vida humana y el entorno natural. Es la que presenta el concepto sostenibilidad como una visión alternativa de la relación de los humanos con el mundo natural. También enfatizan la importancia de reducir el consumo, promover una producción amigable con el medio ambiente, aumentar el reciclaje y promover el uso de energía limpia. El enfoque de base, la justicia social, la participación, la prevención y el enfoque de desarrollo serían los principios que cambiarían las estructuras institucionales en una sociedad sostenible.

Las autoras, posteriormente, exponen la influencia del enfoque ecosocial en Finlandia, en general, para desarrollar estrategias de acción política social local de una manera ecológica y socialmente sostenible. Se basa principalmente en las tradiciones del enfoque ecocrítico alemán, pero también incorpora elementos del pensamiento teórico de sistemas y de la ecología urbana y la ecología humana, que brindan una perspectiva particularmente holística sobre el entorno de vida. Además, se enfatiza el aspecto local, como un intento de generar modelos locales de bienestar dentro de las comunidades (Närhi y Matthies, 2001).

En definitiva, el hecho de que sin una biosfera que funcione correctamente no puede haber sociedad y sin una sociedad no puede haber funciones sociales, incluyendo la economía, es el pilar de un nuevo Enfoque Ecosocial del Bienestar (EEB) que ayude a construir dicho futuro. Para ello, propone tres ideas clave (Salonen y Konkka, 2015):

1. Frente al pensamiento simple, único y lineal es necesario un pensamiento holístico, sistémico y multidisciplinar que nos ayude a analizar y gestionar la complejidad causal del mundo en que vivimos.
2. El EEB propugna valores post-materiales, ya que el bienestar psicológico está solo vagamente relacionado con el consumo de recursos. Maximizar el bienestar

psicológico, promueve la armonía y la cohesión social. Por ello, pretende no sólo resolver los problemas sociales y ecológicos sino también ayudar a las personas a ser más felices. Para ello enfatiza las relaciones humanas y el significado que tiene la vida de las personas, única e irremplazable.

3. En un planeta finito, como con bienes comunes, la pregunta clave es qué es suficiente y qué es bueno para desarrollar una vida feliz en nuestros cuerpos también finitos.

De esta manera, una nueva Civilización Ecosocial sería la asentada en el crecimiento humano y en el aprendizaje afianzado sobre el equilibrio entre libertad, la suficiencia y responsabilidad en un planeta limitado (Salonen y Konkka, 2015).

Trabajando en este sentido llegaríamos a un escenario en el que podemos confrontar la nueva visión ecosocial del bienestar con la tradicional antropocéntrica, como aportan Salonen y Konkka (2015) en la Tabla 1.

Tabla 1. Comparación entre la visión antropocéntrica y el enfoque ecosocial del bienestar. Fuente: Salonen y Konkka (2015).

	<i>Visión antropocéntrica</i>	<i>Enfoque ecosocial del bienestar para todas las personas</i>
Buena vida	Consumo material Individualismo Necesidades de la generación presente	No consumo material Compartir y cuidar Necesidades de las futuras generaciones
Economía	Competición “Más” Maximización de los beneficios Ricos y pobres	Cooperación “Mejor” Beneficios sociales Equidad y oportunidad
Tiempo	Corto plazo Equidad intergeneracional	Orientación a largo plazo Equidad intrageneracional e intergeneracional

Salonen y Konkka (2015) apuntan a una jerarquía entre los elementos ecológicos, sociales y económicos del bienestar humano que constituirían un marco científico para la actividad humana:

1. La viabilidad de los ecosistemas y el uso sostenible de los recursos naturales determinan el éxito y las posibilidades de la sociedad y la economía. El ecosistema posee un carácter absoluto: valor intrínseco.
2. La implementación de los derechos humanos (justicia, igualdad, democracia, diversidad cultural) determina el éxito de la economía. Los derechos humanos representan un valor intrínseco y se aplican en todas las circunstancias.

3. Los mercados son un instrumento para lograr el bienestar, no un fin en sí mismos.

Frente al consumismo y extractivismo, la competitividad y el cortoplacismo, menos consumo material y más compartir y cooperar, más equidad y solidaridad.

Y para ello hay que hacer una profunda reflexión sobre los valores (o pseudo-valores) que nos mueven, que expresamos, sobre qué principios éticos deberíamos actuar y vivir. Hay que transformar la economía en una economía más ecológica y social; por tanto, más circular o, mejor, más cíclica. Debemos democratizar más las instituciones, hacer que todo el mundo pueda ejercer su derecho a exponer su opinión y a ser escuchado. Es preciso transformar el consumo, transitar del consumismo salvaje a un consumo sostenible y de proximidad. Hay que transformar el origen y el uso energético, el transporte, el ocio. Hay que transformar nuestra relación con los otros seres vivos del planeta, con el «mundo más que humano» del que nos hablan Jickling *et al.* (2006) y las relaciones entre las personas, sobre todo con los colectivos en riesgo de exclusión. Y también es urgente transformar la educación que ahora forma parte y es cómplice del entramado de la Gran Aceleración.

Para mantener la esperanza en el futuro, necesitamos construir una ecociudadanía que busque el bienestar ecológico y social sostenible de manera integral, piense críticamente sobre los temas que afectan al mundo y que sobre la base de información diversa y contrastada se posicione en la sociedad. Como dice Lucie Sauv e, para saber «vivir aquí juntos». Y esta construcción necesita personas formadas en esta perspectiva. Y la educación actual no sirve. Evidentemente, necesitamos una transición educativa.

Una transición educativa ecosocial ofrece espacios a la inclusión y al empoderamiento, a la propuesta de alternativas y al desarrollo de acciones ecosocialmente transformadoras. Y esto exige la integración en el sistema educativo de una nueva competencia, que debería ser la más antigua: la competencia ecosocial para la sostenibilidad (Arri, Etxebarria y Gutiérrez, 2020).

Sin embargo, «El viejo mundo se muere. El nuevo tarda en aparecer. Y en ese claroscuro surgen los monstruos» decía Antonio Gramsci. Surgen los miedos al cambio, a lo inédito, al riesgo y muchas veces nos paraliza.

Poner la vida en el centro

Muchas veces nos acusamos de utilizar lemas o expresiones simbólicas vacías de contenido, como eslóganes que a fuerza de repetir parece que se va a instalar en el imaginario de la sociedad. Poner la vida en el centro, no es una consigna o frase publicitaria al uso. Es un cambio radical de intención y ejecución de las cosas, tanto

cotidianas como institucionales, lo mismo en el ámbito social que en el privado, en la economía y... en la educación.

La trama de la vida es compleja, es una red de redes donde los nodos se manifiestan como redes más pequeñas; una red de redes flexible y dinámica, en continua fluctuación (Capra, 1998). Y ciertas decisiones tales relaciones complejas pueden acabar con ella:

La Guerra del Golfo en 1991, por ejemplo, que significó la muerte de cientos de miles de personas, empobreció a millones de ellas y causó desastres medioambientales sin precedentes, tuvo una de sus causas en las erróneas políticas energéticas de las administraciones Reagan y Bush. (Capra, 1998)

Poner la vida en el centro es, primero, darse cuenta de la maravilla y de la complejidad de la trama de la vida. En ese estadio de madurez, toda acción humana, al final, está relacionada con la vida. Esto es, con algún ser vivo animal o vegetal, con alguna persona o con algún colectivo de personas. Extraer petróleo, poner o no una vacuna, jugar con las criaturas, pasear por la playa, guardar nuestros ahorros, atender a nuestros mayores, movernos por la ciudad, comprar, enamorarnos, alimentarnos, invertir en Bolsa, disfrutar del ocio, gozar del sexo... todo, todo está relacionado con la vida.

Partiendo de ello, poner la trama de la vida en el centro es respetar la vida, cuidarla, acompañarnos a su tempo, cubrir sus necesidades, repensar nuestras relaciones sociales y con la naturaleza y reconsiderar nuestra cultura. Dentro de este sistema socioeconómico hegemónico, eso exige educar para la vida, para reconocer su vulnerabilidad y para cuidarla, para escrutar los valores y construir ética ecosocial, para saber cómo atender a los límites del planeta, para construir resiliencia, para cuestionar críticamente el modelo de sociedad capitalista y heteropatriarcal del que formamos parte y de cuyos errores somos corresponsables en mayor o menor medida; también cuando se trata de atender a lo diferente (etnia, género, edad, mirada, especie...).

Poner la vida en el centro significa forjar políticas, culturas y comunidades que tengan como prioridad garantizar una vida decente, que merezca la pena vivir para todas las personas. Como dice Yayo Herrero (2018), es garantizar que construimos comunidades y espacios donde nadie tiene miedo al futuro, donde nadie sufre pensando qué es lo que va a pasar mañana.

¿Pero cómo? Pues, siguiendo a Yayo Herrero (2018), tejiendo: entretejiendo espacios comunitarios donde poner en marcha los cambios, trenzando respuestas sociales para conseguir energía renovable y respirar aire limpio, entrelazando cooperativas de consumo o espacios de agroecología donde comamos alimentos que

tampoco nos envenenen, hilando la inclusión con las personas que vienen de otros lugares, componiendo soluciones ante la pérdida de biodiversidad, urdiendo lazos con las personas racializadas, con las diversas, con las que viven su sexualidad de forma distinta, enredando a redes sociales ante la inacción frente al cambio climático o la crisis sanitaria, en definitiva, tejiendo caminos donde transitemos todas las personas, todas las especies y toda la vida.

Una transición ecosocial que pone la vida en el centro, se fundamenta en el reconocimiento de dos principios: los humanos somos seres interdependientes y ecodpendientes.

Ecodependencia

El *Homo sapiens* es radicalmente ecodpendiente. Una idea que evoca que somos vida, que somos naturaleza biodiversa y multiforme. Un concepto que confirma el valor de la naturaleza para nuestro desarrollo vital, fuente de alimento y agua, energía, aire, minerales, cobijo y abrigo, disfrute... A la vez, despierta la conciencia común de la comunidad de seres vivos destinada al sostenimiento de la vida. El principio de ecodpendencia advierte que nuestra presencia en el planeta nunca va a ser de impacto cero, pero que, para mantener la vida, es necesario articular y ajustar nuestra actividad a las leyes de la biosfera y a la sostenibilidad de la trama de la vida.

La ecodpendencia nos obliga a trabajar por la sostenibilidad ecológica, a ajustar la actividad humana a los límites y ciclos de la biosfera y a las necesidades humanas: disminuyendo el extractivismo, recuperando y conservando la biodiversidad, promoviendo la generación de energía renovable y disminuyendo la demanda de energía, desarrollando políticas ecosociales de gestión de bienes comunes (agua, tierra, aire, flora, fauna...), de gestión de residuos, etc.

Atendiendo a los argumentos de Fernández Durán y González Reyes (2014), es inevitable el decrecimiento material en las próximas décadas. Eso implica volver a tener en cuenta los límites del planeta y la certeza de que deberemos seguir o intentar vivir bien desde un ajuste a dichos límites, consumiendo menos materiales, generando menos residuos, usando energías renovables y limpias, reduciendo y ralentizando el metabolismo urbano, etc. En esta dependencia hay que pensar en lo que dicen las corrientes colapsistas, para quienes las alternativas de transición son mucho más limitadas de lo que se piensa y difunde.

Interdependencia

Además, el ser humano es radicalmente interdependiente. Las personas requerimos de los cuidados de otros seres humanos y de la comunidad para sobrevivir, especialmente en la infancia, en la enfermedad o en la senectud, pero no

exclusivamente. La interdependencia «es la representación de nuestra vulnerabilidad; es algo inherente a la condición humana, como el nacimiento y la muerte» (Carrasco, 2009). La interdependencia es lo que hace que la posibilidad de vida que somos al nacer, se convierta en una realidad. Esta idea visualiza las múltiples interacciones que se dan en el nexo familiar, en la comunidad o entre comunidades, para que la persona pueda vivir y desarrollarse. Igualmente, la interdependencia nos habla de un interés común que es mantener la especie.

Trabajar la interdependencia se traduce en cultivar la justicia social. Luchar contra la pobreza, la brecha económica, salarial, digital..., el hambre, la educación, la igualdad y equidad, discriminación (género, diversidad sexual, económica...), migraciones, salud, cuidados, conflictos sociales (bélicos, laborales, culturales, religiosos...), la de la comunidad de intereses entre humanos encauzada a la conservación de la especie.

Se trata de algo tan sencillo de entender, incluso en nuestras escuelas, de que en un planeta, que es finito, no se puede perseguir a toda costa el modelo de crecimiento económico ilimitado que conlleva irremediablemente problemas de suministros básicos, una gran pérdida de biodiversidad y una enorme injusticia social. Se trata de replantearnos un nuevo modelo de producción en el que repensemos qué producir, para quién producir y cómo producir. Se trata, en definitiva, de acabar con un modelo económico basado en el consumo generalizado, que produce innumerables bienes superfluos, para centrarlo en otro sistema que satisfaga las necesidades de la mayoría de las personas atendiendo a los límites biofísicos del planeta.

Estamos ante una encrucijada y debemos elegir el camino. A continuación presentamos unas breves pinceladas de algunas vías que se convergen en el espacio del paradigma ecosocial, no excluyentes entre sí.

Algunas propuestas

Decíamos más arriba que no pretendemos hacer un análisis exhaustivo de las diferentes propuestas, pero sí nombrar algunas tendencias que abran ventanas para los necesarios debates.

La teoría económica del donut

En 2012, Oxfam publicó un documento de debate titulado *Un espacio seguro y justo para la humanidad ¿Podemos vivir dentro del donut?*, cuya autora era Kate Raworth, investigadora principal de Oxfam y economista e investigadora en el Instituto de Cambio Ambiental de la Universidad de Oxford. El documento presenta:

Un marco visual –en forma de “donut”– que combina los límites planetarios con los límites sociales, creando entre ambos un espacio seguro y justo en el que la humanidad

puede desarrollarse. Trasladarse hacia este espacio exige una equidad mucho mayor – tanto entre países como dentro de cada país– en la utilización de recursos naturales y mayor eficiencia al transformar esos recursos para satisfacer las necesidades humanas. (Oxfam, 2012)

Raworth critica que la única medida para medir la economía sea el Producto Interior Bruto (PIB) que, si bien sirve para comparar países y para incentivar por parte de la OCDE una cierta competitividad y el crecimiento económico, no es válido para explicar las desigualdades sociales o la destrucción de los ecosistemas. La economista propone un nuevo enfoque, desde reconocer que somos ecodependientes e interdependientes y una nueva teoría, la teoría del donut:

Es un diagrama que aspira a condensar el salto del viejo al nuevo pensamiento económico. El reto es crear economías locales y globales que lleven a todos al espacio seguro y justo del donut [el aro principal, por debajo del cual se encuentran las carencias del sistema y por encima, los excesos]. En lugar de perseguir un PIB cada vez mayor, es hora de descubrir cómo prosperar de forma equilibrada. La economía del donut satisface las necesidades de todas las personas, pero dentro de los límites del planeta. (Kaiser, 2020)

La economista londinense hace especial énfasis en el concepto de «espacio seguro y justo para la humanidad». Y, aunque habla de desarrollo sostenible, apoyada en la Figura 4, propone (Oxfam, 2012):

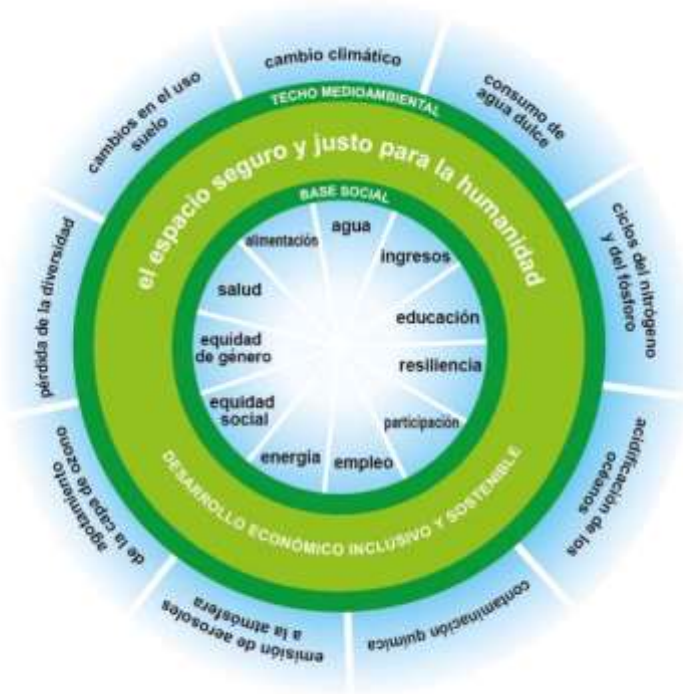
En el centro de la imagen se sitúa el espacio que representa las privaciones humanas críticas –como el hambre, el analfabetismo, la pobreza y la ausencia de participación–. La principal prioridad debe ser garantizar que nadie sufra dichas privaciones, y que todas las personas estén dotadas de los derechos y recursos necesarios para crear una base social que les permita llevar una vida digna, plena y con oportunidades.

Al mismo tiempo, el desarrollo sostenible requiere que la humanidad utilice los bienes comunes a un nivel que se mantenga dentro de los límites ecológicamente sostenibles. Para lograrlo, es necesario reconocer que muchos sistemas terrestres tienen unos umbrales ecológicos críticos o gradientes de mayor riesgo –como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y el cambio en el uso del suelo– que no deben sobrepasarse si queremos que la Tierra permanezca en el periodo estable en el que se encuentra, conocido como Holoceno, que ha permitido a muchas civilizaciones humanas surgir, desarrollarse y prosperar.

Al respecto, Yayo Herrero (2016), añade:

El metabolismo social deseable es el que permita mantener esas necesidades cubiertas sin sobrepasar la biocapacidad de la tierra. Y además debe poderse mantener en el tiempo. Con los límites superados y en un entorno de desigualdades crecientes en todos

los ejes de dominación –clase, género, etnia– es obvio que la tarea pendiente en los planos teóricos, conceptuales, técnicos, políticos y culturales es ingente.



1.

Figura 4. La teoría del donut. Fuente: Oxfam y Rockström *et al* (2009)

Entre, por una parte, una base mínima y común social que actúa como protección frente a las vulnerabilidades y privaciones humanas críticas y, por otra, un techo medioambiental que impide sobrepasar los umbrales ecológicos críticos hay que buscar un espacio de seguridad y justicia para la humanidad—en forma de “donut” (o si se prefiere de neumático, rosquilla o salvavidas)—. Este es el espacio donde tanto el posible y generalizable bienestar humano como el del planeta están casi garantizados, y en el que la interdependencia entre ambos se respeta (Raworth, 2012). Es ese espacio, por más que suene a quimera, el que hay que tratar de garantizar para todas las personas. Como mínimo intentarlo con firmeza y continuidad.

Decrecimiento

Partiendo de la sencilla premisa de que no es posible el crecimiento infinito en un planeta finito, surge un movimiento social afirma que estrategia del decrecimiento es la única viable a medio y largo plazo.

En este movimiento podemos encontrar varias corrientes, siendo las más reconocidas: los antioccidentalistas, que impulsan un relativismo cultural (Latouche), los ecologistas universalistas y de tradición republicana (Cheynet, Ariès). Como referencias estatales, tenemos a C. Taibo, uno de los teóricos más destacados sobre decrecimiento económico; A. Turiel, científico experto en el decrecimiento energético; Alicia y Antonio Valero (Valero, Valero y Calvo, 2021); García Camarero (2010); incluso, J. Reichmann o J. M. Naredo, con distintos matices. En cualquier caso, corrientes alternativas con diferentes enfoques comparten que el primer paso de las transiciones, es decrecer energética y materialmente.

Latouche, una de las primeras referencias del decrecimiento afirma que este no es tanto un concepto teórico como un eslogan mediático concebido para crear impacto en la sociedad consumista. El activista francés es una de las mayores referencias en la lucha contra el concepto de desarrollo sostenible. La vida del planeta está en situación de emergencia y, por ende, la idea es tomar decisiones y buscar soluciones inmediatas de disminución del consumo, al contrario que las medidas económicas a largo plazo que impulsan las instituciones mundiales y siguen los gobiernos. Latouche (2008) plantea la creación de una «sociedad autónoma» donde rijan ocho “Rs”: re-evaluar, reconceptualizar, reestructurar, redistribuir, relocalizar, reducir, reutilizar y reciclar.

Desde el otro enfoque, se pone el énfasis en la responsabilidad y el poder de los medios de comunicación, afirmando que para ellos la única fe es el crecimiento, ya que dependen de la publicidad y de los grupos financieros y empresariales que les sostienen. Cheynet es un ferviente defensor de liquidar la publicidad y defiende en su periódico, *La Décroissance*, una apuesta por otro tipo de periodismo que aboga por una economía alternativa y otro tipo de sociedad. En esta línea, Ariès centra el foco en el productivismo. Su apuesta pasa por finiquitar la producción excesiva y acabar con el consumo desorbitado. Para él, es necesario traspasar el productivismo actual, pero de forma justa y equitativa, ya que lo contrario empobrecería las sociedades. De manera asociada, el proceso pasaría primero por las élites enriquecidas, tanto respecto a los países en general, como a las capas sociales más elevadas de cada uno de ellos. Para Ariès, el cambio climático, la desigualdad, el agotamiento de los recursos naturales, etc., son formas de visualizar y enfrentar los límites del planeta (Dupin, 2009).

Aunque pueda entenderse a veces como un concepto de connotaciones negativas, promueve la necesidad de decrecer en “lo malo” (consumo exacerbado, individualismo, desigual reparto de la riqueza, injusticia, extractivismo...) y crecer en “lo bueno” (valores humanísticos, cuidado mutuo, felicidad, amor, disfrute sexual...).

Desde la óptica del movimiento decrecentista, según Díaz Gutiérrez (2010), «hemos de empezar por cambiar los valores y descolonizar el imaginario colectivo».

Y sigue:

El objetivo del decrecimiento pasa por un cambio profundo de los valores en los que creemos y sobre los que organizamos nuestra vida, que contrarreste la manipulación de la que somos víctimas, aunque ésta se resistirá a desaparecer. Hoy en día los valores más exaltados son la competitividad, la agresividad de la persona luchadora, la indiferencia ante el sufrimiento ajeno, la complacencia del consumidor irresponsable... Es necesaria, por consiguiente, una descentración cognitiva que reevalúe y deconstruya estos (Díaz Gutiérrez, 2010)

En este sentido, Elizabeth Alves (2018) advierte: «*La descolonización del pensamiento forma parte de la superación del sentido común alienado* y se presenta como alternativa para incidir concientemente (sic) en la realidad, a partir de una acción social transformadora y prefigurada por los sujetos protagonistas del cambio».

Taibo (2010) señala que el crecimiento económico no es ninguna garantía de cohesión social y que se traduce frecuentemente en agresiones ecológicas irreversibles, en agotamiento de bienes comunes, en el expolio de los recursos humanos y materiales de los países pobres y favorece un modo de vida esclavo. Y añade:

Conviene que dejemos constancia de una de las demandas expresas que cualquier proyecto de decrecimiento sensato tiene que plantear en las sociedades del Norte opulento. Si hace treinta años nuestros pacifistas reclamaron el cierre de la industria de armamentos y chocaron a menudo con unos sindicatos obsesionados, sin más, con la necesidad de preservar los puestos de trabajo correspondientes, ahora debemos asistir a una ampliación de esa discusión a otros muchos ámbitos económicos. Así, estamos reclamando que se reduzca sensiblemente —en su caso que se clausure— la actividad de sectores económicos punteros, como las industrias del automóvil, de la aviación y militar, como la construcción o como la publicidad. Si alguien se pregunta, legítimamente, qué haremos con los numerosos desempleados que esa decisión generará en primera instancia, la respuesta tiene dos partes: por un lado, estimularemos el desarrollo de las actividades que tienen que ver con la atención de las necesidades sociales insatisfechas y con el respeto por el medio natural, por el otro procederemos a repartir el trabajo en los sectores económicos convencionales que inevitablemente pervivirán. A efectos individuales, trabajaremos todos menos horas, quienes más ganan verán reducidos sus ingresos, dispondremos de mucho más tiempo libre y procederemos a reducir —es a menudo muy fácil— nuestros absurdos niveles de consumo. (Taibo, 2010)

Simplicidad voluntaria

Una de las características de la crisis ecosocial que vivimos es que participa de la complejidad de las actuales sociedades industriales. En este contexto aparece también

el movimiento de la simplicidad voluntaria, que defiende descartar los elementos superfluos e innecesarios de las vidas humanas. Con ello se liberarían tiempo y recursos para vivir una vida más consciente, libre y plena. Se trata de implementar simplicidad en la manera de vivir, de consumir, de relacionarse, y en todas las esferas de nuestra vida cotidiana. Es una apuesta por una forma de vida atendiendo a motivos ecológicos, espirituales o de salud, por delante del capital o la riqueza. Trata de actuar conscientemente con el fin de rebajar el anhelo por adquirir bienes o servicios. Voluntariado, arte, cooperación y ayuda son elementos de simplicidad voluntaria. T. Trainer, autor de *La vía de la simplicidad* (2017), afirma que:

Los recursos del planeta no permiten que este modelo de abuso continúe, así que va a tener que cambiar, nos guste o no. La buena noticia, creemos, es que la simplicidad será un modelo mucho más satisfactorio, menos propicio para el estrés y los problemas derivados de la escasez y el desempleo (Sáez, 2017).

Trainer plantea desarrollar modos de existencia poco dependientes de la abundancia material, sistemas de gestión y gobernanza locales que doten de autonomía a las comunidades. Pero, principalmente, una economía diferente, de pequeña escala, bajo control social, sin crecimiento, que busque satisfacer necesidades reales y no generar beneficios; esencialmente autosuficiente. En definitiva, un cambio en los valores actuales y en la manera de observar y entender el mundo:

No se trata, no obstante, de apretarse el cinturón. El concepto de simplicidad voluntaria responde a una gestión totalmente distinta. Es la elección de un nuevo arte de vivir que privilegia el ser al estar, el ser al parecer, la frugalidad al despilfarro. Al desoír las sirenas del consumo excesivo, accederéis de manera natural a una mayor libertad, a una mayor plenitud y a una real conciencia ecológica en la vida diaria. (Lahille, 2011)

Estratégicamente, Trainer destaca que no se puede imponer la vía de la simplicidad por la fuerza, que no es necesario destruir lo que ya existe para comenzar la transformación, ya que la nueva sociedad debe crecer en el seno de la actual. Así, propone la introducción urgente pero paulatina de organizaciones locales en los diversos ámbitos de la vida (alimentación, cuidados, educación, etc.) que funcionen a modo de ejemplo-tractor, propagando sus experiencias.

Ecofeminismo

En la década de 1970 y a partir de las corrientes occidentales del feminismo radical y socialista, surge el ecofeminismo, una filosofía y una práctica feminista emergida inicialmente del vínculo entre las mujeres y la naturaleza, y de la tesis de que la sociedad industrial extractivista «se constituyó, se ha constituido y se mantiene por medio de la subordinación de las mujeres, de la colonización de los pueblos “extranjeros” y de sus tierras, y de la naturaleza» (Shiva y Mies, 1997).

Este movimiento aplica la perspectiva de género al problema de la crisis ecológica y social y, consecuentemente, deduce el vínculo profundo entre la dominación de las mujeres y la dominación de la naturaleza. Según Alicia Puleo (2009) el ecofeminismo es «una redefinición de la realidad» y en palabras de Yayo Herrero, busca «recomponer modelos que le han declarado la guerra a la vida» (2021).

El ecofeminismo compone una revisión crítica de los avances en ciencia y tecnología por las consecuencias que han dejado en la biosfera y en muchos sectores humanos. Alicia Puleo (2009) añade que «el ecofeminismo es una nueva visión empática de la Naturaleza y una redefinición del ser humano para avanzar hacia un futuro libre de dominación».

Desde mi posición teórica, que llamo ecofeminismo crítico en referencia a los orígenes ilustrados del pensamiento emancipatorio moderno y a su necesaria revisión, no considero que las mujeres sean los únicos o los principales agentes capaces de una actuación medioambiental positiva, pero sí que la crítica feminista tiene mucho que aportar a una cultura ecológica de la igualdad. Se trata de un ecofeminismo que habla a todas las personas urbanas o rurales, que sienten, de una manera u otra según sus propias experiencias, que algo debería cambiar en nuestra relación con la Naturaleza, sea ésta nuestro propio cuerpo censurado y controlado, los animales torturados por diversión, los que nunca verán el sol en los criaderos industriales, los bosques originarios talados, los campos envenenados, los mares contaminados...

Es hora de ecofeminismo para que otro mundo sea posible, un mundo que no esté basado en la explotación y la opresión. (Puleo, 2013)

Andrea Díaz Estévez (2019), por su parte, en la praxis del ecofeminismo, pone el foco en los cuidados:

que se traduce, inmediatamente, como atención y protección, tanto de nosotros mismos como de lo que nos rodea. Es decir, el expreso reconocimiento de que el ser humano, en su totalidad, es un ser necesitado; un ser, a fin de cuentas, interdependiente y eco-dependiente. De este modo, la cuestión de que los seres humanos somos seres finitos, vulnerables y necesitados se torna clave. Partiendo de esa cualidad holística del cuidado, entendido como un ejercicio constante en la vida, la propuesta para un futuro más justo pasaría, entonces, por el cuidado entendido como una tarea, esencialmente, colectiva.

Ecosocialismo

El ecosocialismo es una corriente de pensamiento y de acción transformadora de carácter ecológico y social. Es un movimiento que hace suyos los conocimientos

fundamentales del marxismo, liberándose del fin productivista e integrando los principios de las dinámicas ecosistémicas.

Para el ecosocialismo, la lógica del mercado y del beneficio económico, al igual que la del autoritarismo burocrático del extinto *socialismo real*, es incompatible con las exigencias de ajustar la actividad humana a los ciclos de la biosfera. El ecosocialismo considera fundamental a la clase trabajadora y sus organizaciones, aunque critica las dinámicas actuales de complicidad con el neoliberalismo, para cualquier transformación radical del sistema y para el establecimiento de una nueva sociedad, socialista y ecológica.

Es una corriente bastante heterogénea con una base común: ruptura con la ideología productivista del progreso —en su forma capitalista y/o burocrática—, oposición a la expansión infinita de un modo de producción y de consumo destructor de la naturaleza.

Para Löwy (2011):

La cuestión ecológica es, desde mi punto de vista, *el gran desafío* para una renovación del pensamiento marxista en los umbrales del siglo XXI. Exige de los marxistas una profunda revisión crítica de su concepción tradicional de las "fuerzas productivas", así como una ruptura radical con la ideología del progreso lineal y con el paradigma tecnológico y económico de la civilización industrial moderna.

Riechmann (2017) afirma que el ecosocialismo, si viene, va tener que ser un "ecosocialismo descalzo":

He acuñado la expresión "ecosocialismo descalzo" por analogía con la *economía descalza* de Manfred Max-Neef (Riechmann, 2016). No deberíamos esperar soluciones *high-tech* y sociedades de alta energía, sino más bien —como mejor posibilidad— comunidades con algo de industria ligera, basadas en tecnologías intermedias... Pero bajo la premisa de una gran descomplejización; y la expectativa de un nivel de vida muy modesto en lo material, en comparación con lo que hoy —de forma nada plausible— sigue prometiendo la ideología dominante.

Las anteriores propuestas, evidentemente, no son estancas entre sí, sino que comparten muchos planteamientos de otras e intervienen sinérgicamente en reflexiones o en movimientos y redes sociales. Pero, hay más y no del mismo cariz.

Ecofascismo

Todo lo que no sea una transición ecosocial hacia escenarios de justicia social y sostenibilidad ecológica nos puede conducir al ecofascismo si no prestamos la debida

atención.

Para Taibo (2016), la limitación de la energía disponible será el auténtico final de la historia de las ideologías y abrirá un escenario incierto con varios elementos. En un primer momento, la naturaleza entrará en convulsión como consecuencia del cambio climático. En el ámbito social y económico, la falta de energía será el factor clave de transformación social, política y tecnológica. Ambas circunstancias forzarán una unidad de acción por la gestión de la poca energía disponible. Así, el Estado entrará en crisis como institución centralizadora y surgirá el ejercicio de la fuerza como factor fundamental en las luchas por la energía.

Este escenario nos vuelve a llevar a una encrucijada: elegimos transición ecosocial o se impondrá el ecofascismo. Según Taibo (2021):

El ecofascismo parte de la certeza de que en el planeta sobra gente, de tal forma que, en la versión más suave, se trataría de marginar a quienes sobran. Y en la más dura postularía, literalmente, el exterminio. La música recuerda poderosamente a la que tocaron los jefes nazis. Otra cosa distinta es, claro, que, habida cuenta de los límites medioambientales y de recursos del planeta, asumamos un ejercicio voluntario de autocontención como el que postulan en el terreno demográfico la mayoría de las escuelas decrecentistas. Como antídotos contra el ecofascismo me remito a lo que ya dije antes: decrecimiento, desurbanización, despatriarcalización... Todo eso combinado con la defensa de sociedades asentadas en la autogestión, en la democracia directa y en el apoyo mutuo.

El ecofascismo se plantea como una alternativa real a la crisis ecosocial si no actuamos con la suficiente urgencia y energía en los ámbitos individual, social y global.

5.- ¿Educación ecosocial? ¿Qué es? ¿Por qué? ¿Para qué?

Una comunidad ecosocial es aquella que se integra en su entorno a base de interacciones no traumáticas, que reconcilia su ecoddependencia e interdependencia en la biosfera, que ajusta y autorregula su actividad de producción y consumo dentro de los ciclos propios de los ecosistemas, y que trabaja por la justicia social. Que es intrínsecamente intergeneracional.

Esta comunidad no se limita a evitar daños. Trabaja para superar la crisis ecológica y social global y entre sus objetivos está la consolidación de la necesaria Transición Ecosocial. Esa que entre sus señas más visibles pretende generar ecociudadanía, avanzar en la igualdad y la equidad entre humanos, utilizar progresivamente muchas más fuentes de energía renovables, reducir el consumo energético y de bienes materiales y gozar de las relaciones sociales, acercar al disfrute de la seguridad alimentaria y energética, dignificar los empleos de todo tipo y escala, crear un bienestar sostenible de verdad, fomentar el cuidado y empoderamiento de las personas, etc. Son cambios que necesitan de grandes acuerdos sociales en cuidados, política, trabajo y empleo, organización del territorio, economía, energía o educación. Así como importantes innovaciones tecnológicas (que, sin ser la panacea augurada por algunos sectores, van a resultar importantes y necesarias) cuya producción y efectos se incardinan sin causar estragos en los ciclos biosféricos.

Cambios que solo podrán surgir y prosperar a partir de personas formadas ética y culturalmente en clave ecosocial, es decir, personas que den a la vida el máximo valor, que la tengan en cuenta en toda toma de decisión y actuación; que sean conscientes de la enorme dependencia a la que está sujeta, tanto en sus relaciones con otros humanos como con el resto de seres vivos, así como con el mundo no vivo.

Dicha formación, por tanto, le compete a una educación que tenga necesariamente el mismo enfoque ecosocial. Esta educación es un pilar fundamental de esta sociedad diferente a aquella que nos condujo al Antropoceno. Pero, aun así, no es el único eje básico del cambio. Necesario sí, pero al mismo tiempo, insuficiente.

La educación ecosocial se plantea como un proceso integral y permanente que tiene en cuenta las dimensiones física, emocional, intelectual, espiritual, social y ética de las personas, del conjunto y de sus unidades de relación. Es una educación absolutamente desvinculada de los propósitos del neoliberalismo y encaminada a indignar, educar y capacitar para cambiar realidades y contextos.

El reto es ético. Por lo tanto, la educación ecosocial inspira una revisión de nuestros

valores y los de la sociedad, de la manera de actuar. Espolea el descubrimiento de nuestras complicidades con el sistema socioeconómico, persigue hacer duradera la propuesta de nuevos valores. Necesita el acompañamiento de actuaciones consecuentes, que sin duda pueden suponer una pérdida de confort. Sin embargo, en este proceso se irá generando a fuego lento, a veces con los sobresaltos que necesiten acciones contundentes (estamos en situación de emergencia), una nueva ética ecosocial que guíe hacia la justicia social, hacia la sostenibilidad de la vida y hacia la toma democrática de decisiones y desarrollo de actuaciones.

Necesitamos transformar la tradicional educación bancaria (en el significado freiriano del término) y mercantilista en una educación mucho más liberadora, razonablemente crítica, que enseñe a pensar y que instaure nuevas oportunidades para las personas, vivan donde sea. Mandela consideraba la educación como la más poderosa de las armas para cambiar el mundo y como motor del desarrollo personal que permite a «la hija de un campesino convertirse en médico, al hijo de un minero convertirse en el jefe de la mina, o el hijo de trabajadores agrícolas llegar a ser presidente de una gran nación».

La educación ha permitido en este país que muchos de los nacidos a partir de los años 50 hayamos aprovechado la educación como ascensor educativo y social. El que esto escribe, nieto de enfermera y guarnicionero, así como de ama de casa y buzo represaliado en la guerra civil, hijo de chófer y peluquera, haya tenido formación universitaria. Por lo tanto, Mandela parece que tiene razón. Sin embargo, la educación recibida no es aséptica. Sirve tanto para atender al bien común, favoreciendo el desarrollo integral de todas las personas, como para adhesión no deseada a los intereses de las élites, para reproducir y hacer permanecer en el tiempo la sociedad al servicio de los poderosos o para encaminar la formación al sistema laboral impuesto.

Así pues, si queremos superar la situación de emergencia planetaria en la que nos encontramos, necesitamos que ese tránsito se dé en clave ecosocial, en clave de educación ecosocial. Veamos seguidamente algunos enfoques en la línea de la educación ecosocial, desde el sistema educativo de Finlandia hasta las aportaciones de diversas autoras y autores.

¿Enfoque ecosocial en el sistema educativo de Finlandia?

Finlandia es un caso envidiado por sus resultados PISA y por su compromiso con respecto a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Se sostiene en la alta calidad de las escuelas finlandesas, sus docentes y la gran estima de la formación didáctica y la investigación educativa. Irmeli Halinen, Directora de Desarrollo Curricular y miembro del Consejo Nacional de Educación de Finlandia a la vez que

coordinadora de la reforma curricular 2012-16, (2018), analizando el renovado currículo de Finlandia, pone énfasis en la cultura escolar y afirma que las escuelas enseñan mejor con su propio ejemplo y, por lo tanto, que una organización y funcionamiento coherentes con lo que se predica son importantes.

La cultura de una escuela está construida por sus prácticas que, a su vez, están formadas por su historia y cultura. Por lo tanto, la cultura de los centros escolares se puede desarrollar y cambiar. Esta fue una de las áreas de enfoque de la reforma curricular en Finlandia.

Sobre esta premisa, Halinen (2018) considera la escuela como una comunidad de aprendizaje basada en la participación y en la implicación, que desarrolla los derechos humanos y que interviene democráticamente. Asimismo, es una institución que incrementa y fortalece la equidad y la igualdad. La escuela demuestra su actitud responsable hacia la naturaleza mediante los procedimientos establecidos, las decisiones tomadas y sus actividades cotidianas. La tarea de la escuela es inspirar esperanza para un buen futuro sentando las bases para el conocimiento y las “habilidades eco-sociales” (sic).

La educación debe ampliar el desarrollo de las competencias del alumnado y fortalecer sus identidades positivas como seres humanos, aprendices y miembros de la comunidad. La tarea social de la educación es promover la equidad y la justicia así como construir y desarrollar el capital humano y social. Dentro de su propio ámbito de acción, la educación debe contrarrestar la desigualdad y la exclusión así como promover la igualdad de género. A cada estudiante se le apoya desde el reconocimiento de su potencial personal y en la selección de itinerarios de aprendizaje, sin modelos de rol determinados por género. La tarea cultural radica en promover en los y las estudiantes una competencia cultural versátil y la apreciación del patrimonio cultural y la diversidad.

Las tareas relacionadas con el futuro enfatizan la educación global y la habilidad de vivir en un mundo rápidamente cambiante. El alumnado debe aprender a hacer frente abiertamente a presiones por el cambio, a evaluarlas críticamente y a asumir responsabilidad para tomar decisiones relacionadas con la construcción de su futuro. De esta manera, se considera crucial la participación activa de los y las estudiantes en la planificación e implementación de la sostenibilidad en la vida cotidiana. El profesorado, por su parte, promueve actitudes realistas y organiza prácticas estudiantiles para dar forma a las condiciones previas para un buen futuro, lo que refuerza el crecimiento de los y las jóvenes como miembros responsables de la comunidad y de ciudadanía activa. Se alienta al alumnado a encontrar la diversidad del mundo con una mente abierta y curiosidad, y a actuar por un futuro más justo y sostenible.

Para Halinen (2017), era necesario repensar prácticamente todo en educación para mejorar el desarrollo holístico de los y las estudiantes y proporcionarles mejores escenarios para que aprendan a vivir en este mundo complejo y en rápido cambio.

Según su sistema estatal, son cuatro los valores de la educación básica (Halinen, 2017):

- La singularidad de cada estudiante y el derecho a una buena educación
- La importancia de la humanidad, los conocimientos generales y las habilidades, la igualdad y la democracia.
- La diversidad cultural como riqueza.
- La necesidad de un modo de vida sostenible.

Se espera que cada escuela desarrolle su cultura operativa y su funcionamiento como comunidad de aprendizaje en estos cuatro pilares.

El enfoque finlandés de la EDS se basa en la investigación-acción, inspirada en la red internacional ENSI (Environment and School Initiatives por sus siglas en inglés, “Iniciativas de medio ambiente y escuela”). Esta red internacional ha apoyado desarrollos educativos, comprensión ambiental y enfoques activos de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la investigación y el intercambio de experiencias a nivel internacional. Lo viene haciendo desde 1986, bajo el paraguas del citado CERI, de la OCDE. Es una propuesta completada con un fuerte impulso proveniente de la única cátedra de EDS de Finlandia, en la Universidad de Helsinki, quien destaca la importancia de un enfoque ecosocial de la educación, del pensamiento sistémico y de la educación basada en valores (Åhlberg, Aineslahti, Alppi, Houtsonen, Nuutinen y Salonen, 2015).

Salonen y Bardy (2015) enumeran dos cualidades adicionales de carácter personal para quien desee convertirse en impulsora o agente de cambio en este enfoque ecosocial del aprendizaje: la suficiencia –como una actitud para satisfacerse a uno mismo con menos bienestar material– y la responsabilidad –como un proceder que abarca el compartir y el cuidado sobre las personas y todo lo demás–. Los autores afirman que la Educación Ecosocial tiene como objetivo el bienestar sostenible y compartido.

Desde diversos estudios de la educación se ha demostrado que influyen muchos factores y situaciones hasta que se llega a una Educación Ecosocial.

Assadourian: cómo educar frente a la crisis ecológica

Assadourian (2017), en su obra *Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica* nos propone una pirámide con 6 elementos, ordenados jerárquicamente:



Figura 5. Principios básicos de la educación ecosocial (Fundamentos por la Tierra). Fuente: Assadourian, E. (2017).

Según Assadourian, la educación deberá hacer que los y las estudiantes sean más resilientes a los cambios inevitables que deberán resolver en su futuro. Y esto se lograría proporcionándoles una serie de habilidades vitales (especialmente aquellas que en principio serán más valiosas cuando la época del consumismo toque a su fin: cultivar, cocinar, coser, arreglar aparatos sencillos, construir...) y de habilidades de respuesta (como el aprendizaje social y emocional, trabajo en red, cuidados...). Si poseen unas y otras podrán transitar con mayor garantía un futuro tempestuoso y plagado de conflictos.

Díaz Salazar: Educación y cambio ecosocial

El profesor Rafael Díaz Salazar (2016) propone superar el modelo de producción capitalista basado en la explotación de la naturaleza, la opresión laboral y el consumismo. Así se podría caminar hacia una economía de los bienes comunes y hacia un ajuste y regulación ecológica de todas las actividades humanas. Según Díaz Salazar:

La educación es la actividad que puede hacer posible la creación de una ciudadanía

ecologista. Ella tiene que ayudar a abrir los ojos para conocer la destrucción medioambiental y la explotación laboral que hacen posible el modo de vida de amplios sectores de la población de los países del Norte. Por eso es tan urgente la construcción de un currículo escolar todo él imbuido de ecología. También ha de socializar en una cultura de la autocontención, de la frugalidad, de los cuidados. (López Arnal, 2016)

Díaz Salazar (2016) indica que para esta necesaria y urgente transición precisamos una nueva educación ecosocial que vincule ecología y problemas sociales con los contenidos curriculares. Una educación que muestre las interconexiones de los problemas sociales y ecológicos más importantes y también la estructura política, social y económica que los genera y sostiene. Por ejemplo, no basta con reducir el cambio climático, pues debemos transformar el sistema económico/social que ha cambiado el clima. Una transformación educativa sustancial exige un cambio social, político y económico que haga posible la transición a otra sociedad regulada por principios básicos de la ecología.

González-Reyes: Educar para la transformación ecosocial

Desde la propuesta de la fundación Fuhem, Luis González-Reyes (2018) manifiesta que los factores que están condicionando el presente dibujarán el futuro y que, por tanto, deben ser parte de una práctica docente que aspire a la calidad. Sin embargo, afirma que una educación que persiga contribuir a la construcción de una sociedad emancipada puede aspirar a más, aunque cueste más. No se trata de solo de ofrecer herramientas al alumnado para comprender y estar en el mundo, sino también para convertirse en un agente de cambio activo. No es suficiente dotar al alumnado de unas excelentes competencias lingüísticas o matemáticas, sino motivarlo y capacitarlo para que las use para la mejora social y no para el único beneficio o modo personal de intervención. Es decir, formarle para que pueda ser un agente que sea capaz de ayudar a que la sociedad se articule de forma democrática para satisfacer universalmente sus necesidades sin depredar el entorno. Una sociedad que sea capaz de dar un gran salto adelante en este contexto de crisis del viejo modelo hacia modelos más justos, solidarios, democráticos y sostenibles.

González-Reyes propone una articulación curricular en torno a estos tres objetivos, de carácter más general:

1. Ser capaz de realizar un análisis complejo y crítico de la realidad presente e histórica.
 - 1.1 Tener una visión biocéntrica.
 - 1.2 Tener una conciencia de la interdependencia de los seres humanos.
 - 1.3 Poder realizar análisis desde una perspectiva de justicia, equidad,

- democracia y solidaridad superando el androcentrismo y el eurocentrismo.
- 1.4 Ser conscientes de la profundidad de los cambios actuales.
 2. Ser capaz de gozar de una vida buena y transformar la realidad.
 - 2.1 Ser capaz de tener un desarrollo integral y equilibrado.
 - 2.2 Ser capaz de cubrir las necesidades propias sin comprometer las del resto de seres vivos presentes y futuros.
 - 2.3 Desarrollar habilidades para la transformación personal y colectiva.
 3. Desarrollar actitudes y valores para la transformación ecosocial.
 - 3.1 Desarrollar valores en clave ecosocial.
 - 3.2 Concebir empáticamente la alteridad y el entorno.

Una escuela con perspectiva ecosocial

La Red IRES (Investigación y Renovación Escolar), formada por docentes de todos los niveles educativos que tienen como referente para su trabajo el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela, incorpora una visión muy rica en su *Manifiesto: una escuela con perspectiva ecosocial*, en el que proclaman que:

Ninguna estrategia puede ignorar el contexto socioambiental en el que se desarrolla. No podemos, por tanto, seguir hablando de una educación que promueva el desarrollo humano individual y social, pensando en un mundo que ya no existe, no podemos seguir manejando diagnósticos de los problemas del mundo de los años setenta y ochenta del siglo pasado, claramente desfasados respecto de la situación actual. (Red IRES, 2020)

El Manifiesto caracteriza los temas básicos de una educación ecosocial que dé respuesta a la problemática del decrecimiento:

1. Los contenidos deben formularse y organizarse en relación con la necesidad de incrementar la resiliencia de la población ante la crisis del sistema.
2. Trabajar para la superación de las barreras psicosociales que dificultan el cambio de mentalidades y conductas.
3. La metodología investigativa como recurso esencial para incrementar nuestra capacidad de adaptación.
4. Recursos didácticos adecuados a un contexto de decrecimiento.
5. Evaluación entendida como proceso de regulación de nuestra capacidad de resolver colectivamente los problemas socioambientales.
6. Escuela cogestionada por toda la comunidad educativa y comprometida con la problemática socioambiental.
7. Escuela que use el papel adaptativo de la diversidad.
8. Docentes formados en la perspectiva ecosocial.

9. Los plazos son urgentes y las estrategias pasan por el cambio institucional y el cambio en centros y aulas concretas.

Educación para el decrecimiento

Este sector ofrece una alternativa asumiendo una educación basada en inevitable el decrecimiento energético y material (Rodríguez, Fernández y García, 2015; García, Navarro, de Alba y del Carmen, 2017; García, Fernández, Rodríguez y Puig, 2019), planteando una crítica a la educación ambiental que pone el foco en la sostenibilidad.

Más aún, en opinión de Díez Gutiérrez (2010), la educación crítica para el decrecimiento entiende el proceso educativo como una forma de intervención política en el mundo con capacidad de crear posibilidades para la transformación social:

Antes que ver la enseñanza como una práctica técnica, debemos entender la educación como una práctica moral y política bajo la premisa de que el aprendizaje no se centra únicamente en el procesamiento del conocimiento recibido, sino en la transformación de éste como parte de una lucha más amplia por los derechos sociales y la justicia: enseñando a vivir más simplemente, para que los demás puedan simplemente vivir (Gandhi); enseñando a pasar del "cada uno para sí mismo" al "cada uno para todos y todas". Porque la educación es inseparable de la vida, del modelo social y político que queremos construir y defender.

En este sentido, García Díaz *et al.* (2019) apuntan que el criterio básico que guía una educación ambiental centrada en el decrecimiento debe ser fomentar el ajuste a la nueva situación del mundo. Dicho ajuste supone desarrollar respuestas educativas a tres retos:

El primer reto es la disminución de los recursos, asociada además a una posible crisis institucional que exija respuestas locales. (...) Un segundo reto tiene que ver con el incremento de la incertidumbre y la vulnerabilidad. (...) El tercer reto es la rapidez del cambio (en apenas unas decenas de años podríamos encontrarnos en una situación muy diferente). No habrá mucho tiempo para el ensayo-error, para experimentar las posibles respuestas al decrecimiento/colapso, por lo que es prioritario educar en el espíritu crítico, en el incremento de nuestra capacidad evaluadora, y en una ecoalfabetización basada en el conocimiento científico más que en el pensamiento mítico.

Esta perspectiva asume significados como la necesaria interdependencia entre los seres humanos (cuidados), la importancia de la vinculación al territorio próximo, la relevancia de la diversidad, de la creatividad, o la ética de la complementariedad, junto con la necesidad de la alfabetización ecológica. A la vez, mantiene que el término sostenibilidad es incompatible con los conceptos de decrecimiento y ecocentrismo. Priorizan aquellos contenidos y procesos de aprendizaje que ayudan a un

decrecimiento justo y ordenado como puedan ser los que favorecen la comprensión del choque con nuestros límites biofísicos y la capacitación para afrontarlo. Prevalece el desarrollo de determinados contenidos: eco-socio-sistema, ciclos y flujos de energía en la biosfera, agotamiento de recursos, límites biofísicos, pico del petróleo, tasa de retorno energético, huella ecológica, factor limitante, metabolismo social, cambio climático, modelos agroecológicos y seguridad alimentaria, entre otras (García *et al.*, 2019).

Espinet *et al.* (2020), por su parte, conceptualizan un modelo de Educación para el Decrecimiento. En este caso a partir de la agroecología escolar, la economía política, la economía feminista y la crítica cultural. En este, la agroecología escolar es entendida como un campo de investigación y acción educativas que promueve por parte del alumnado una praxis de transformación del sistema alimentario escolar, en base a criterios de justicia social y sostenibilidad. La finalidad de este modelo es la formación de una ciudadanía crítica, con dos propósitos más concretos: formación de ecociudadanía y orientación hacia la justicia política, económica y ambiental, en los ámbitos local y global. Como herramientas conceptuales utilizan: la alfabetización económica y ecológica, el análisis crítico de problemas socio-ambientales, los modelos alternativos y la acción transformadora.

Filosofía ecosocial de la educación

Pulkki, Varpanen y Mullen (2020), en su artículo *Ecosocial Philosophy of Education: Ecologizing the Opinionated Self*, proponen el desarrollo de una filosofía ecosocial de la educación (ESPE, por sus siglas en inglés, *ecosocial philosophy of education*) fundamentada en la idea de un yo ecológico. Aúnan elementos de la ecología profunda y del ecofeminismo para conceptualizar la educación en términos de responsabilidad hacia y por una red compleja de relaciones interdependientes entre seres humanos y con seres no humanos. Así, formulan tres aspectos de la filosofía ecosocial de la educación capaces de sustentar una concepción ecológica en oposición a una concepción egoísta del yo:

1. En lugar de tratar con conceptos, apoya dirigirse hacia el uso de conceptos adaptables que harían las fronteras entre el yo y el mundo menos rígidas.
2. En lugar de obsesionarse con las respuestas correctas a problemas artificiales, se enfoca en la evaluación de la formulación de problemas de la vida real, desplazando nuestra preocupación de la unidad del yo obstinado al mundo que lo rodea.
3. En lugar de apoyar la arrogancia, propone avanzar hacia un conocimiento que permanezca abierto a nuevas posibilidades ayudándonos a cultivar la humildad epistemológica y a evitar que las opiniones se reifiquen.

Estos enfoques buscan permitir una educación que cultive un sentido del yo menos atrapado por la arbitrariedad.

Hemos hecho un breve recorrido por distintas posturas y maneras de entender la educación ecosocial. Falta, quizás, la aportación desde la ética ecosocial, que vamos a tratar de razonar en el próximo capítulo.

6.- Educación ecosocial cimentada en la ética ecosocial

En la Gran Transición Ecosocial, se hace esencial dotar de nuevos significados a los propósitos y a la gestión de la educación. Para ello, es imprescindible acabar con la sumisión de la mayoría de las políticas públicas al paradigma neoliberal, y apuntalar la emergencia, desde la indignación de movimientos ecosociales y educativos, de modelos alternativos que exigen retomar el carácter de derecho humano, de proyecto ético y político a la educación.

Se trata de promover una educación crítica y transformadora que respete los derechos humanos y los de toda la comunidad de vida a la que pertenece el ser humano, que promueva específicamente el derecho a la participación ciudadana en los espacios de toma de decisión. (Grupo de trabajo sobre la educación, 2012)

La posición de quien escribe está ampliamente descrita en la trilogía *Educatio ambientalis*, más específicamente en la tercera parte: *Educatio ambientalis. Una invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Desde mi punto de vista, la transición desde una situación de crisis ecosocial global hacia una sociedad de valores éticos ecosociales precisa varias transiciones interconectadas referidas a: el modelo energético, el patrón de los cuidados, la económica, la dirigida a hacer realidad la igualdad y equidad, la distribución de la riqueza, la mudanza ecológica frente al cambio climático o la pérdida de biodiversidad, el nuevo sistema global de producción y consumo, etc. La crisis es poliédrica y la respuesta también debe serlo. En definitiva, es imprescindible una considerable transición ecosocial, sistémica, en todos los frentes abiertos por las distintas crisis. Para llevar a cabo estas transiciones se necesitan personas formadas, indignadas, empoderadas y motivadas para cambiar las cosas.

La educación ecosocial es un proceso comunitario (en América Latina es difícil encontrar el término educación ambiental, sin el apellido comunitaria) que va de la mano de los movimientos transformadores de la sociedad hacia un futuro ecosocial, es decir, hacia unas sociedades más justas y mejor ajustadas a los ciclos de la biosfera. Un proceso tan necesario como insuficiente si no hay réplicas en otros campos de la actividad humana. Es una propuesta transformadora hacia un sistema educativo ecosocial, no una derivación o escisión de la educación ambiental. En todo caso, la educación ambiental de carácter ecosocial que se está desarrollando ahora en diversos sectores, sería, en gran medida el fundamento teórico y práctico de la nueva educación ecosocial.

Respecto a lo que prevalece ahora en el sistema educativo, esa idea exige que los sistemas educativos futuros:

- 1° Planteen como finalidad el desarrollo integral de las capacidades individuales y colectivas del alumnado enfocado a ser agente activo de cambio ecosocial.
- 2° Por tanto, alejados de los planteamientos economicistas que condicionan los actuales sistemas educativos, comandados por PISA, que buscan dotar de trabajadoras y trabajadores sumisos a un mercado laboral precarizado.
- 3° Y definitivamente, que cambien contenidos y forma. Se hace imprescindible sacar de la escuela buena parte de lo que ahora se conocen como finalidades, objetivos, estándares, indicadores de logro, competencias, etc., importados de la innovación empresarial. Han de ser sustituidos por la ética ecosocial y sus valores, por la complejidad, el espíritu crítico, el empoderamiento y la acción transformadora.

Para ello, se propone, un modelo asentado en cuatro grandes paradigmas:

- Ética ecosocial. Basada en el paradigma que aporta Morin (2006). Nos sitúa en tres círculos concéntricos, de interior a exterior, donde encontramos en primer lugar al yo, en el segundo, a la sociedad y, cubriéndolo todo, al planeta. Una ética que propugna valores ecosociales como empatía, solidaridad, empoderamiento, equidad, sostenibilidad, justicia social, colaboración, responsabilidad, suficiencia...
- Pensamiento complejo. Integrar el pensamiento complejo, sistémico, holístico lejos de la causalidad lineal que se propone ahora. Hemos comprobado que cuando el día en que un virus accede a un humano y de él a otros, el sistema socioeconómico se resiente y sus elementos caen a modo de fichas de un trágico juego de dominó. La realidad es compleja, sistémica, multirrelacionada; la pandemia nos lo dejó claro.
- Constructivismo sociocultural como manera de entender la construcción del conocimiento en cada persona. Esto sugiere que los procesos mentales superiores emergen a partir de relaciones dialógicas en la interacción persona-entorno (social y ecológico). Así, quien aprende construye significados interactuando con un entorno estructurado y en relación con otras personas intencionadamente.
- Perspectiva sociocrítica de mirar la realidad. Una forma “política” de buscar y profundizar las contradicciones. Lo mismo del sistema social en que estamos inmersos como las del sistema educativo o de los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos. El pensamiento crítico incita al diálogo en plano de igualdad a pesar de las diferencias, al razonamiento

dialéctico comunitario y a la participación democrática.

Los fundamentos anteriores conforman la base de estos principios orientadores:

1. La crisis ecosocial global es también una crisis de la educación, de los sistemas educativos. Los problemas educativos forman parte de una compleja crisis general de carácter ecosocial. Y si se admite que en parte la crisis ecosocial global es también una crisis de la educación, es imperativo revisar los cimientos de esta. Hay que cuestionarse cuál es el fin y la función social de la educación, cuáles son los principios que guían la acción educativa, de qué manera influye en la construcción personal y colectiva. En fin, si la educación es un instrumento más del modelo hegemónico de desarrollo o, por el contrario, puede ser un espacio para el análisis crítico y la acción comprometida para la transformación de la sociedad (Carr *et al.*, 2018).

Bertrand y Valois (1999) invitan a discutir el positivismo cientificista de la educación y la relación entre poder y conocimiento. De esta manera, se podrán observar las consecuencias sociales de las decisiones y orientaciones educativas de una educación transformadora y crítica, cómo implica a estudiantes y la sociedad para hacer frente a los retos y desigualdades ecológicos y sociales del Antropoceno; si ha servido para crear una nueva cosmovisión y una nueva cultura basada en valores ecosociales.

El problema exige la transición a un nuevo nivel en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como nos recuerda Young, «las instituciones educativas están sujetas a una obligación doble y soportan una tarea doble», que son estas:

Para resolver sus propios problemas deben trascender su actual nivel de desarrollo incompleto y unidimensional, y deben hacer esto si desean contribuir a la solución de los problemas de la sociedad en la que se encuentran. Y a la inversa, su capacidad para hacer esto está limitada por la inmadurez de la sociedad a la que pertenecen y por las limitaciones correspondientes de las personas que ésta ha engendrado. Evidentemente, cualquier progreso que pueda hacerse será lento y gradual. (Young, 1989)

2. La educación ecosocial es una educación política. POLITICA con mayúsculas, esa que se ocupa de la polis (la ciudad, o mejor, el concepto de estado-ciudad griego que unificaba el entorno urbano con el rural) y de sus ciudadanos y ciudadanas. La ciudad es el espacio público (concreto y simbólico) donde se vive y desarrolla la democracia para definir colectivamente el bien común y decidir las reglas de vida colectiva que lo garanticen. En este sentido, la actividad política es «lo que ocurre cuando los ciudadanos se reúnen a discutir, debatir y decidir las medidas políticas que condicionarán sus vidas en cuanto habitantes de una ciudad o de un pueblo» (Heller, 2002). Política significa cuidar juntos de lo que nos concierne a todas

y a todos. La dimensión política es el adhesivo que permite reforzar y dar sentido a nuestras acciones, nuestras iniciativas y proyectos (Sauvé, 2021).

La educación formal actual permanece ausente de las dinámicas de transformación ecosocial que se necesitan. Sigue siendo una parte del engranaje del sistema de producción y consumo con el que colabora generando trabajadores y trabajadoras y tiene su parte en la perpetuación de las desigualdades sociales. Este sistema ha despojado a la Educación de su dimensión política y, particularmente, de su potencial para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de pensar un orden social diferente y que puedan actuar para transformarlo. Y es ineludible recuperarlo para una educación ecosocial que trata precisamente de eso, de generar ciudadanía empoderada para cambiar el mundo.

Es imprescindible desarrollar itinerarios político-educativos basados en la ecodependencia y en la interdependencia, en las necesidades insatisfechas de las comunidades y en las exigencias de sostenibilidad de los territorios específicos, a partir de sus propias culturas, de las economías locales y de una relación equitativa con otras comunidades para vivir bien en mejorada armonía con la vida humana y la del planeta.

3. Construir comunitariamente ética ecosocial y ecociudadanía. La ética trata de las relaciones entre las personas, sus intereses y necesidades y las del resto de personas y del complejo mundo. Es decir, delibera sobre la trama de la vida. La ética ecosocial es la ética de la vida y para la vida. Promueve un nuevo nexo entre naturaleza diversa y civilización multiforme. Por eso exige nuevas políticas, economías innovadoras, enfoques renovadores de la ciencia y la tecnología basados en valores; también sentimientos y saberes para que, entre todos, renueven el modelo de vida. Esta nueva ética acabaría con la dominación instituida por diferencias de género, etnia, grupo social u opción sexual, instaurando derechos diversos y plurales en clave de ecociudadanía (Gutiérrez Bastida, 2018).

La ecociudadanía alude a una ciudadanía ecológica que se desarrolla más allá de los ecogestos (hábitos de consumo, de reciclaje, de movilidad...) y de comportamientos individuales. Los comportamientos, los hábitos, las acciones individuales o puntuales, ciertamente un primer paso importante, se acumulan como granitos de arena forman una montaña, una duna muy vulnerable a la grandes olas político-económicas actuales (según expresión de González-Gaudio, citado en Sauvé, 2021).

La ecociudadanía nos lleva al nivel más reflexivo de la ética, es decir, ciudadanos y ciudadanas conscientes de los lazos esenciales entre sociedad y naturaleza, informados con fuentes diversas de las realidades socioecológicas. Por ella se mueven personas

críticas, competentes, creativas, responsables y comprometidas, capaces de participar en los debates públicos, en la búsqueda de soluciones, en la innovación ecosocial y que, finalmente, deciden voluntariamente influir políticamente en la toma de decisiones para construir una nueva sociedad (Sauvé, 2014).

Con la idea de ecociudadanía, la ciudad toma un sentido aún más amplio. La ciudadanía en el oikos (eco-, “casa, hogar”), es la vida en nuestra casa compartida entre los seres humanos con otras formas y sistemas de vida. De esta manera, la ecociudadanía hace referencia a una ciudadanía ecológica, que inscribe nuestra humanidad en la trama global de la vida (Sauvé, 2021). Se trata de aprender a vivir adecuadamente, juntos, aquí. La ecociudadanía se ancla en un territorio, a escala local pero con una perspectiva global. Al mismo tiempo, es una potente voz que llama al compromiso colectivo.

La vida es el centro y eje de la actividad escolar. La educación desde la vida, en la vida y para la vida, para todas las vidas. Hoy día, la educación de enfoque ecosocial es la única salida educativa para cambiar el estilo de vida desaforado, las actitudes y los comportamientos que lleva buena parte de la población mundial. Carmelo Marcén (2019) nos da la guía para esta idea:

La escuela debe ser ya el escenario de lo deseable para la vida, donde se comparta experiencia y búsqueda, pero también el lugar en el que se cuestionen definitivamente bastantes abstracciones con poco recorrido, como no sea para justificar las materias curriculares.

Este escenario escolar viene enmarcado por un planteamiento ético que engarce la calidad de vida, las relaciones entre las personas, la organización escolar (agrupaciones, distribución del tiempo, uso de espacios...), los diseños metodológicos, los vínculos con el medio natural y social, etc. Todo ello estimulará prácticas innovadoras que generen comunidad, impulsen la reflexión en común y aviven la responsabilidad social y ecológica de la comunidad escolar en el desarrollo ético ecosocial del centro escolar.

La tarea no es fácil. En su artículo “El desarrollo ético de la escuela”, Sara Colorado (2021) señala que:

Si buscamos promover el desarrollo ético de la escuela, debemos considerar que comporta acción, implicación, compromiso, respeto, justicia, libertad, cambio, voluntad de transformación, reflexión y debate individual y colectivo. La gestión ética puede surgir de la necesidad individual, institucional o social, e influye en las personas, en las estructuras, en los espacios, en la institución y en la sociedad.

Y nos propone, desde una perspectiva descriptiva y analítica, que el desarrollo

ético de las escuelas se consolide hacia diferentes estadios: la escuela cumple, la escuela reacciona, la escuela promueve y la escuela se compromete. Así, el paso entre estadios: «se representa en forma escalar para identificar que el estadio superior, la escuela comprometida socialmente, asume el anterior, la escuela promueve, y así sucesivamente. (...) una escuela puede estar entre diferentes estadios en función de ciertas variables» (Colorado, 2021).

Desde una perspectiva ecosocial, toda actividad educativa debe pasar por la reflexión sobre la vida: ¿Qué supone para mi vida (el yo de Morin), para la vida de otras personas (sociedad), para la vida de otros seres vivos (planeta) este concepto o procedimiento que pongo en la programación? ¿Qué valores se impulsan y cuáles se destierran? ¿Qué actividades humanas ponen en riesgo la vida (humana, de otros seres vivos, de otros hábitats y ecosistemas)? ¿Ayuda al alumnado a reconocer su ecoddependencia e interdependencia? ¿Los documentos identitarios –proyecto educativo y curricular, reglamento de organización y funcionamiento, plan anual, programaciones, memoria...– y los protocolos del centro educativo –acogida, compra verde, convivencia...– ponen la vida en el centro? ¿Los consumos de bienes comunes –agua, energía, alimentación...– que cubren nuestra ecoddependencia tienen en cuenta los límites del planeta?

Como docentes, ¿investigamos las ideas y concepciones previas del alumnado?, ¿sus historias de vida respecto a la problemática a trabajar?, ¿negociamos una planificación a qué dar respuesta, cómo y de qué forma lo vamos a evaluar? Poner la vida en el centro supone situar al alumnado como foco principal, conocer cómo le afectan las problemáticas, si está sensibilizado ante una cuestión o necesita un acercamiento, si hay motivación propia o hay que generarla, si muestra indignación, conocer las historias cotidianas que afectan al grupo, a un alumno o una alumna en concreto, etc. Y otra idea es fundamental: el modelo de éxito social, de bienestar humano, no viene del consumo ilimitado, no viene de la producción ilimitada, de la explotación de los bienes comunes para generar riquezas. Por el contrario, el nivel de felicidad lo encontramos en las relaciones afectivas, en las relaciones personales, en las experiencias sentimentales. Esto facilita la evolución hacia un escenario post-materialista.

Para las y los docentes, en este contexto, el fin es formar ecociudadanos y ecociudadanas capaces de aprender juntos (dada la complejidad de la tarea cognitiva que requiere la comprensión de las problemáticas socioecológicas y la búsqueda de soluciones); competentes para plantear preguntas, buenas preguntas, y de exigir respuestas apropiadas; deseosos y capaces de jugar eficazmente el papel de «lanzadores de alertas»; aptos para realizar opciones responsables, individuales y colectivas, en materia de transporte, consumo, salud, alimentación, etc. (Sauve, 2021).

4. La crisis ecosocial forma parte del currículo. Los problemas ecosociales globales y locales (cambio climático, desigualdad y pobreza, pérdida de biodiversidad... así como las problemáticas específicas del entorno cercano, social y ecológico) entran en el centro educativo y este ve la necesidad de los problemas: ¿Están incluidos en el currículo los problemas ecosociales? ¿Sale el centro educativo, abre la escuela a su contexto y logra que el contexto entre en la escuela? ¿Están visibilizados elementos tradicionalmente ocultos en el currículo como podrían ser la reflexión sobre la causa de los problemas, sobre los excesos de nuestra forma de vida, sobre las situaciones de pobreza, hambre, falta de salud, desigualdad, falta de equidad...? ¿Se trabaja en torno a las problemáticas locales, ya que estas son reflejo o parte de las globales?

5. Suficiencia y responsabilidad. Una constante a lo largo del periodo de escolarización es la reflexión sobre suficiencia y responsabilidad. Los seres humanos necesitamos preservar la Tierra para cubrir nuestra ecoddependencia, por tanto, tendremos que reaprender a vivir y a convivir dentro de sus límites. En 2021, el 28 de julio superamos el consumo de capital natural disponible para todo el año, excediendo en un 74% la capacidad de los ecosistemas. No podemos seguir aumentando la ya sobrepasada capacidad de carga de la biosfera. Y eso se refiere a todos los seres humanos, pero con responsabilidades diferenciadas. ¿Se trabaja la diferencia entre necesario y suficiente? ¿Analizamos qué es suficiente en alimentación, en regalos, en uso del tiempo libre...? ¿Se trabajan los valores que implica la responsabilidad? ¿Se hace consciente al alumnado de ello?

6. Activismo “sin fronteras”. Desde hace ya varias décadas la escuela bienintencionada promueve un activismo en la realización de múltiples tareas, ejercicios memorísticos, fichas, etc., muchas veces con poco sentido educativo, o ninguno. De este “activismo sin fronteras” hay que transitar a actuar por el cambio, a generar otro dinamismo crítico: el ecosocial. Es necesario ofrecer espacios para que las y los jóvenes puedan cambiar cosas, experimenten soluciones, demanden mejoras, etc.

En este sentido, sobre el carácter político de la educación, F. Gutiérrez (2002) afirma:

(Lo político significa) tomar partido frente a la realidad social, no mantenerse indiferente frente a la injusticia, la violación de la libertad y de los derechos humanos. Es descubrir en los estudiantes el gusto por la libertad de espíritu. Es estimular la voluntad de resolver conjuntamente los problemas, de desarrollar el sentimiento de ser corresponsable de su mundo y de su destino, encaminando así los estudiantes hacia una acción militante.

El activismo ecosocial, unido a los conceptos de suficiencia y de responsabilidad, es una consecuencia del empoderamiento. Dar el paso de implicarse en la actividad ecosocial transformadora es una decisión de profundo calado ético.

Hay que aprender a llevar el peso de la prueba y de la resistencia, casi siempre a expensas del ciudadano: aprender entre otras cosas a enfrentar la urgencia de reaccionar, a producir rápidamente síntesis válidas, a entorpecer los proyectos si no se consigue una moratoria, a construir partenariados, a formar coaliciones, pero también –es lo esencial– a encontrar o a crear la alternativa. (Sauvé, 2013)

7. Generar indignación y educar para la transgresión y la acción. «Nuestra presencia en el mundo, que implica elección y decisión, no es una presencia neutra», afirma Freire (2009). La perspectiva “freiriana” enfrenta dos significados de la educación. Uno, el que podríamos caracterizar como bancario, que –unido a las citadas teorías de Bourdieu y Gramsci– trata de desarrollar una actitud acrítica y la reproducción de una conciencia ingenua para mantener el poder de las élites opresoras. El otro, contiene el distintivo de liberador, pues propone que las personas sean más conscientes de su situación, más libres y humanas. Así, sugiere una educación problematizadora para profundizar en la toma de conciencia, para confrontar al ser humano «con el mundo, intentando superar las causas que hacen que las grandes mayorías vivan en condiciones de marginalidad y explotación» (Morán y Méndez, 2012). En este contexto hay que valorar la potencia de una pedagogía de la indignación que supere la visión fatalista y la actitud apática ante los problemas, una pedagogía de la indignación unida a una pedagogía de la esperanza (Freire, 2008, 2009).

«De la indignación nació la Resistencia contra el nazismo y de la indignación tiene que salir hoy la resistencia contra la dictadura de los mercados», nos recuerda José Luis Sampedro en el prólogo de la obra de Hessel (2011), *¡Indignaos!* Este autor lanza el desafío de superar la indiferencia, la peor de las actitudes. Invita a generar una indignación sin violencia frente al trato que se da a inmigrantes, a indocumentados, a mujeres, a personas que viven de manera diversa su sexualidad... «Mirad alrededor de vosotros, encontraréis temas que justifiquen vuestra indignación» (Hessel, 2011).

Una parte del alumnado demuestra desde bien joven sensibilización hacia los problemas ecológicos y sociales. Pero, la sensibilización sin compromisos, ante la avalancha de estímulos que llegan a nuestro alumnado, puede degenerar en indiferencia, apatía o despreocupación. No sería así si se consiguiese forjar indignación, que los problemas se sientan cercanos (muchas de las veces lo serán), duelan en el corazón y en las tripas y que ese dolor sea motor de la acción. ¡Ojo! Dejando puertas y ventanas abiertas para que nuestros jóvenes intuyan que hay salidas, que hay esperanza. Necesitamos educar para la esperanza, para que sean

conscientes que está en su mano participar en el cambio. Y necesitan educarse en la transgresión, en jugar en los límites de las normas, en los límites de la libertad de cada quien y de todos. Así lo entendía la escritora norteamericana bell hooks (1994). En la escuela, el alumnado debe resolver algún conflicto, hay que dejarles ganar para que experimenten el esfuerzo, la dificultad, el fracaso y, por qué no, el éxito. Ambos aspectos, indignación y transgresión, serán motor del necesario empoderamiento.

8. Emancipación y empoderamiento ecociudadano. La liberación de las personas de la opresión y la dominación social (políticas neoliberales excluyentes), de la desigualdad, del empobrecimiento para acceder a la autonomía personal o colectiva, permite educar en discernimiento sobre las posibilidades de participación en la sociedad y en las herramientas para ejercerla con responsabilidad.

Freire defiende una pedagogía para que hombres y mujeres se emancipen, mediante una lucha por la liberación, que solo tendrá sentido si los oprimidos realizan «la gran tarea humana e histórica de los oprimidos –liberarse a sí mismos– y a sus opresores». Esta liberación es –según Freire– un verdadero parto, en el cual nacen hombres y mujeres nuevos, en relaciones de libertad, igualdad y emancipación. (Morán y Méndez, 2009)

La emancipación es un logro político que se alcanza a través de la lucha constante y persistente a favor de la libertad de las personas. De esta manera, la educación para la emancipación es un proceso que estimula las ideas de que otro mundo mejor es posible, a la vez que es inaplazable e inevitable. Además, es guiado por un imperativo ético y político que trabaja por la superación de la realidad injusta que caracteriza al Antropoceno.

Los y las estudiantes deben conocer tanto lo que dice la ciencia respecto al conocimiento del mundo y las distintas crisis ecosociales, como las puertas y ventanas (o conductos) que se le ofrecen para participar en la sociedad. Así, podrán aportar su esfuerzo y su saber, para contribuir al bien común, para poder exigir que las cosas sean de otra manera. Empoderar, al fin y al cabo es dar poder y que las personas sean capaces de construir y ejercer su “poder”: poder hacer o no hacer, poder negociar, poder resistir, poder influir, poder transgredir, poder denunciar, poder convencer, poder exigir, poder decidir, poder crear, poder transformar.

9. Acción ecosocial transformadora y resiliente de la realidad. La ética ecosocial es un proceso profundo y abierto que cuenta con el gran potencial de afrontar nuevos retos y concebir nuevas posibilidades. La ética nos incumbe a todas las personas y está presente en nuestras actividades diarias. Es un proceso de toma de decisiones que proporciona mejores maneras de enfocar las reflexiones a la hora de actuar cotidiana o excepcionalmente. Sin embargo, «Pensar es fácil. Actuar es difícil.

Actuar conforme al pensamiento propio es lo más difícil de todo» pensaba el poeta alemán Goethe, que pueden servir como resumen de lo que supone la ética. Las decisiones tomadas por gobiernos, empresas o personas individuales no pueden estar exentas de la ética ya que tienen consecuencias sociales y ecológicas, directas e indirectas, presentes y futuras. Esas decisiones se convierten en acciones.

La educación ecosocial propone como paso fundamental convertir todos los anteriores pensamientos en acción. Actuar es explorar la ética como actividad diaria: siendo personas críticas, reflexionando sobre cuestiones complejas y dilemas éticos, reimaginando posibilidades, tomando decisiones, compartiendo y debatiendo con otros sujetos, participando en el trabajo vecinal o cooperativo, comprando de la forma más justa y ecológica, denunciando las prácticas antidemocráticas y también las no sostenibles...

Esta acción se torna transformadora y resiliente cuando origina cambios, pequeños o grandes, se ajusta a los ciclos naturales de la biosfera y diversifica respuestas frente al previsible colapso o al innegable decrecimiento material.

Desde distintas esferas, se pide asiduamente a las personas un cambio de comportamiento y de hábitos –ecogestos– frente a la crisis. Cambios que son tan necesarios como insuficientes. Hace tiempo que ya era hora de un cambio social profundo. La reflexión personal y colectiva llevará a las personas a repensar sus hábitos cotidianos. Sin duda estará siempre cerrada en un marco de actuación social y político más amplio, dentro de una acción que conlleve transformaciones en clave de justicia social y de sostenibilidad ecológica.

Sin embargo, por muchas ideas buenas, éticas y bonitas que pongamos aquí, nada se desarrollará en los centros educativos si no hay una adecuada formación del profesorado. Hay carencias en la formación (tanto inicial como permanente). Además, el personal y de servicios de apoyo son insuficientes, a lo que se une una falta de reconocimiento (social y salarial), además de las escasas oportunidades de desarrollo profesional y otras carencias. Por si esto no fuera suficiente, no se ha consolidado una cultura global de los docentes con los fines del sistema educativo. Ayuda poco un currículo absolutamente sobrecargado o con una burocracia incomprensible y excesiva, elementos que ocasionan una desmotivación de mayor o menor carga. Necesitamos, como suele decir Carmelo Marcén: «cambiar el estilo de enseñar para cambiar el estilo de vida».

La educación ecosocial es la mejor estrategia que tenemos, desde el campo de la educación, para educar a las personas que cambien el sistema de producción y consumo, que estimulen la reducción de sus impactos y abracen un estilo de vida consecuente.

Educación ecosocial y ODS

La Agenda 2030, en sus ODS, tiene un compromiso claro con la educación. El Objetivo 4 estipula: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Concretamente, la meta 4.7: «De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos [y alumnas, añadido] adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la EDS y los estilos de vida sostenibles, etc.».

Por su parte, el Objetivo 17 habla de «Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible» y se desarrolla bajo los epígrafes de Finanzas, Tecnología, Creación de capacidad, Comercio y Cuestiones sistémicas (como aumentar la estabilidad macroeconómica mundial). No aparecen la educación ambiental, ni la EDS, el término usado por la ONU.

Sin embargo, a pesar de estos olvidos, una mirada minuciosa en el capítulo 4 y una perspectiva crítica que nunca debemos perder, debemos sostener nuestra acción en los ODS pues nos ofrecen un escenario adecuado para desarrollar, a modo de hipótesis experimental si así se cree, una educación de enfoque ecosocial ya que:

- Ofrece un marco de intervención en el que están presentes buena parte de los problemas ecosociales actuales.
- Invita a trabajarlos conjuntamente, lo que ayuda a la idea de complejidad, complementariedad, sinergia, visión sistémica y holística.
- La educación orientada a la sostenibilidad tiene un papel muy relevante en los momentos de crisis (aún en su forma de educación para el desarrollo sostenible). No despieza la vida sino que se apoya en las múltiples interacciones que la delimitan.
- La mayoría de las instituciones y muchas empresas, organizaciones y demás colectivos han adquirido su compromiso respecto a ellos, incluso lo publicitan. Este hecho, si bien puede ser gratuito –lo que sería una falta de respeto social lamentable–, hace posibles ciertas señales de coherencia ética. Esa que echamos de menos cuando trabajamos asuntos tan visibles como por ejemplo, la solidaridad o la alimentación saludable y sostenible. La pena es que ahora, nuestros chicos y chicas, al salir de clase, se encuentran un entorno social que prioriza todo lo contrario: competitividad, la publicidad de comida rápida y azucarada, etc. Algo similar sucede cuando una marca de productos alcohólicos patrocina el mundo del deporte. Los ODS, si son asimilados como una esperanza de futuro y un compromiso social, nos pueden ofrecer una

cierta coherencia con la vida fuera de la escuela que impida dislates de este tipo.

En todo caso, los ODS no son la panacea cual si fuera el bálsamo de Fierabrás quijotesco. Están demasiado pegados al crecimiento económico y no logran el compromiso de los diferentes gobiernos. Mucho menos ahora con las consecuencias derivadas de la crisis sanitaria, la crisis energética, la inflación galopante y la invasión de Ucrania.

Sin embargo, el marco que ofrecen permite repensar otra educación que ante la acumulación de dificultades aborde una educación ecosocial o, incluso, que presente al alumnado las posibilidades del decrecimiento. Los ODS referencian la inmensa mayoría de los problemas ecosociales, lo que nos permite presentarlos ante al alumnado en un marco internacional aceptado por la mayoría.

Por ello, parece imprescindible buscar alianzas y complicidades con la educación no formal y la informal. Nuestra generación está obligada a dar relevancia al futuro, habida cuenta de los despistes pasados. Toda la sociedad debe implicarse en su educación.

Son ya muchos los proyectos de educación ambiental formal que se venían desarrollando en diferentes centros educativos que han tomado como eje la Agenda 2030 y los ODS. Incluso, ha surgido el Movimiento 4.7, un espacio de encuentro y construcción colectiva entre sectores diversos – ONG, movimientos ciudadanos, plataformas, redes, sindicatos...- que impulsa la acción política en torno a la necesidad de incorporar, medir y financiar adecuadamente a escala local, autonómico y nacional, lo que denominan la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global.

En todo caso, es posible aprovechar la ola social e institucional de los ODS para seguir indignando, para sacar a la luz incoherencias entre ODS (ver ODS 13 y 8, por ejemplo), para llevar las soluciones más allá de sus límites actuales, para mejorar nuestra praxis y nuestros escenarios de aprendizaje, etc.

7.- ¿Competencia ecosocial? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué?

Excusatio non petita...

Para empezar debo aclarar que no estoy especialmente próximo al actual planteamiento de competencias en general, y que tampoco acierto a verlo en educación. Pienso que la competencia es un aditivo más de los incorporados o impuestos a los sistemas educativos, como también lo son los objetivos, los indicadores, los estándares, etc. De una forma u otra igualan el pensamiento social, empeño hartó difícil. Alguien ve también en ellos cierta forma de hacer dúctil a la sociedad, en particular vista como poco discrepante y mano de obra sumisa para el sistema económico hegemónico. De esta forma apenas cambia. Se perpetúa para que todo siga igual, aunque en alguna ocasión sirva como remiendo básico.

Sostengo, y no soy una *rara avis*, que la educación debe ser un proceso enfocado al desarrollo integral de las capacidades de las personas; una emergencia de las potencialidades que todas las personas tenemos en nuestro interior en condiciones de crecer su pensamiento crítico, para que sean capaces de integrarse en el mundo, socializarse y transformarlo.

La educación basada en competencias comienza con la identificación precisa de las funciones o papeles a desempeñar con éxito y de las exigencias que este cometido implica. Al determinar de antemano el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje, este se convierte en la mayoría de las ocasiones en un elemento de inercia institucional, de inercia del sistema, con pocas posibilidades de discrepancia. Es decir, una forma de resistir al cambio, lo cual es especialmente relevante en educación ecosocial.

Además, el enfoque de las competencias surge desde una perspectiva que las sitúa en el exterior de las personas. Es un propósito impuesto (por alguien que “sabe”) hacia el que tiene que avanzar cualquiera que quiera aprender, algo que tienen que lograr, que alcanzar. De esta manera, las competencias están fuera de las personas y hay que conseguirlas. Por el contrario, sostengo que las capacidades se desarrollan dentro de cada cual, y en determinadas condiciones.

Dicho todo esto, vamos a llevar a cabo un ejercicio de coherencia en el contexto educativo real de 2022, sin perder el discurso crítico, y aportaremos nuestra visión de lo que podría ser una competencia ecosocial. Seguramente, no es el mejor momento (en pleno cambio de ley educativa y de presentación de los nuevos currículos) para hacer propuestas por ahora bastante alejadas del día a día de la escuela. La idea es

proporcionar al debate educativo tanto argumentos discursivos críticos como elementos de ayuda a la práctica docente, Esto es, ofrecer una propuesta que encaje en la escuela y en sus condicionamientos. De hecho, algunas CC.AA. han ampliado los plazos para la elaboración de proyectos educativos compatibles con la Lomloe. Parece que, de inicio, compartimos el mismo fin: hacer frente a la crisis ecosocial que sufre la vida del planeta y sus habitantes.

7.1 COMPETENCIAS

El marco de discusión sobre competencias educativas tiene, a mi entender, dos ejes principales: la manera de concebir el proceso educativo y la visión economicista de la educación.

Respecto a la manera de interpretar la educación, tradicionalmente hemos dirigido nuestra mirada a la Antigua Grecia y se han utilizado los conceptos *educere* y *educare* (adaptados al latín). *Educare* nos acerca a la idea de informar e instruir, proceso desde fuera hacia dentro. *Educere*, por su parte, hace referencia al proceso de extraer algo de dentro hacia fuera, esto es, desarrollar el potencial propio de la persona. El primer sentido da el protagonismo a quien educa y cómo lo hace, mientras que el segundo da relevancia a la autonomía y protagonismo de quien aprende.

Sin embargo, el término que usaba la sociedad griega para referirse a la educación era *paideía*: el proceso de educar entendido como la transmisión de valores (saber ser) y saberes técnicos (saber hacer) inherentes a la sociedad:

En la línea del antiguo griego Isócrates con la noción de *paideía*, esto es, el proceso de desarrollo de las criaturas basado en la transmisión de los valores de la comunidad con la intención de generar futuros líderes sociales que reformasen una sociedad en evidente crisis. Tras el concepto de *paideía* está saber y saber ser, la autoconstrucción personal y social a lo largo de la vida entera. Curiosamente, el objetivo de Isócrates era formar «hombres políticos» (recordemos que las mujeres no podían ser ciudadanas), con el fin último de afianzar instituciones políticas sanas y capaces de solventar los problemas de la sociedad (Gutiérrez Bastida, 2018)

En el marco actual de crisis global, el fin de la educación debe ser enseñar y aprender en libertad, con una pedagogía crítica y comprometida con la problemática ecosocial, para buscar la felicidad (Freire, 2008, 2009, 2012; hooks, 2021).

También del griego, *iknoumai* (“llegar”) y de *ikanótis*, cualidad de ser *ikanos* (“capaz”), viene la etimología de competencia. En suma, tener la “habilidad para conseguir algo”. En latín, *competens*, que significa “ser capaz de”.

Trujillo (2014) señala que hay estudios que afirman que el término competencia

ya se utilizó en el siglo XVI, sin embargo, fue en los años 60 cuando se retomó el concepto en el área laboral para caracterizar a “los buenos trabajadores” y, poco después, se integró en las Ciencias del Lenguaje. Trujillo (2014) afirma que en EE.UU. y Canadá, en la crisis económica de los 70, gobiernos y empresas invirtieron dinero a fin de identificar las capacidades de graduados y graduadas en educación obligatoria para la realización de un trabajo específico calificado. Este es el origen del modelo de capacitación basado en competencias.

Según Bula (2011), a mediados de los 60, fue N. Chomsky quien introdujo el término competencia en el campo de la pedagogía dando un uso técnico al par de conceptos competencia/desempeño dentro de su explicación del funcionamiento del lenguaje conocida como *gramática generativa*. En su origen, ajeno al campo educativo:

El término tiene un uso preciso y técnico, algunos de cuyos rasgos se conservan en determinadas concepciones sobre competencias que se encuentran en diferentes discursos pedagógicos, por ejemplo en concepciones racionalistas.

Al mismo tiempo, encontramos visiones conductistas de la competencia, esto es, centradas en la conducta observable. No puede ser más clara la diferencia con las ideas de Chomsky, quien justamente plantea un innatismo de las estructuras gramaticales, contrario a la tendencia conductista de atribuir toda conducta al condicionamiento del ambiente. (Bula, 2011)

Una visión economicista

En 1970, el profesor de la Universidad de Harvard, D. McClelland publica su investigación *Evaluación de Competencia Laboral*. En ella describe e introduce el concepto competencia en un nuevo ámbito al indagar sobre las características comunes a los buenos gestores de empresas, y lo definió como «las características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con los comportamientos y la acción exitosa en su actividad profesional».

Posteriormente, se estructuraría la formación para conseguir líderes de empresa en las competencias descubiertas. Comienza así la relación de las competencias con la educación o, mejor, con la formación.

La propuesta se va extendiendo como aceite sobre agua hasta que, en 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes, PISA. El objetivo de este programa es monitorear cómo los y las estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad (OCDE, 2005).

A fines de 1997, la OCDE lanzó el Proyecto DeSeCo (el acrónimo de Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales) con el objetivo de proporcionar un marco conceptual sólido para informar la identificación de competencias clave, fortalecer las evaluaciones internacionales y ayudar a definir objetivos generales para los sistemas educativos y el aprendizaje permanente, tal y como reza en su página web (DeSeCo, 2021).

El Proyecto DeSeCo fue diseñado para reunir una amplia gama de opiniones de personas expertas y partes interesadas, a fin de realizar un análisis coherente y ampliamente compartido de qué competencias clave son necesarias para hacer frente a los múltiples desafíos del mundo actual. Con ello, trató de definir ¿qué competencias necesitamos para el bienestar personal, social y económico? Y «...brindar un marco conceptual firme como fuente de información para la identificación de competencias clave» (OCDE, 2005).

Para esta tarea, la OCDE se basó en los informes del citado CERI y del proyecto internacional ATC21S (por sus siglas en inglés, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, “Evaluación y enseñanza de las destrezas del siglo XXI”), promovido por las multinacionales Intel, Microsoft y Cisco (como se aprecia, grandes referencias pedagógicas y educativas del siglo XX), y que propone nuevas maneras de evaluar y enseñar las destrezas o competencias del siglo XXI. Con estas referencias de partida, la OCDE puso en marcha el proceso de transferir sus conocimientos sobre las competencias del ámbito empresarial al educativo.

En el año 2000, los resultados de la primera prueba PISA coincidieron prácticamente con el informe final del trabajo del proyecto DeSeCo y, sin duda, sentaron las bases para la expansión del aprendizaje por competencias en general y de la necesidad de definir las competencias clave que deben adquirirse durante la educación obligatoria.

Cuatro pruebas PISA y diez años después, se elaboró el documento *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio* en los países de la OCDE que declara:

El desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias, que les permitan beneficiarse de las nuevas formas emergentes de socialización y contribuyan activamente al desarrollo económico bajo un sistema cuya principal baza es el conocimiento. Estas habilidades y competencias se denominan normalmente habilidades y competencias del siglo XXI con el fin de indicar que están más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado al servicio del modo industrial de producción. (OCDE, 2010)

En 2013, la OCDE en su documento *Mejores competencias Mejores empleos Mejores condiciones de vida. Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*, analiza que la demanda de competencias de mayor nivel ha crecido en los últimos cincuenta años:

Estos cambios fundamentales en materia de empleo implican un aumento en la demanda de competencias cognitivas no rutinarias y competencias interpersonales y una disminución en la demanda de competencias cognitivas rutinarias y artesanales, trabajo físico y tareas físicas repetitivas. En las últimas décadas, el aumento de trabajadores altamente cualificados en general no ha llevado a una disminución en su remuneración, como ocurrió con los trabajadores menos cualificados; y en la mayoría de los países, los beneficios para los estudiantes titulados han aumentado a pesar de que hay muchos más graduados en la fuerza de trabajo. Al mismo tiempo, hay indicios de una tendencia hacia el aumento de la polarización de competencias: se necesitan trabajadores altamente calificados para labores relacionadas con la tecnología; se contratan trabajadores menos calificados para la prestación de servicios que no pueden automatizarse, digitalizarse o subcontratarse, tales como el cuidado de otras personas; se sustituyen las competencias medias por robots inteligentes. (OCDE, 2013)

En este contexto, Pedraza (2016) asevera que la educación o los sistemas educativos son involucrados también como parte de la globalización:

Los Estados, en la década de los 90, entran en el modelo de globalización que comprende posturas políticas mediadas por la económica del mercado, la competitividad, el capital financiero y la desregulación económica, conformando una sociedad mundial, en la que prima la productividad que afecta la educación a través de la producción de sujetos competitivos y eficaces, y eso requiere dotarlos de competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual e intervenir en la calidad de los servicios educativos para mejorar.

Desde su visión crítica de la situación, Liria *et al.* (2017), afirman que se trata de someter a la escuela a la lógica estrictamente laboral y asignarle una única misión, la producción y clasificación de trabajadores adaptables que ajusten su actitud y comportamiento a las necesidades de la empresa:

(...) y teniendo en cuenta la tendencia a la polarización, podemos deducir cómo habrá que configurar la industria del conocimiento. Se necesitarán polos de excelencia encargados de satisfacer la demanda de mano de obra altamente cualificada, por un lado. Por el otro, simplemente bastará con una masa de población adiestrada en una serie de competencias básicas y genéricas, que les permitan a lo largo de toda su vida irse adaptando a las demandas del mercado en distintos puestos, fundamentalmente en el sector servicios. (Liria *et al.*, 2017)

También para Flores (2021), estas «nuevas habilidades y destrezas» arrinconan el

trabajo intelectual, reflexivo y crítico y explica «el interés explícito de la OCDE en adaptar la formación de los jóvenes a las necesidades de un mercado libre y ajeno a los intereses de la mayoría social trabajadora».

Del Rey y Sánchez (2011), también profundizan en esta línea:

Las competencias son otra de las nuevas ideologías que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo.

La OCDE y el sistema de competencias, bajo la pretensión de las limitaciones de la enseñanza tradicional, no justifica nunca la necesidad de su propuesta desde un punto de vista educativo, ni siquiera para mejorar la educación o la vida de las personas. Siempre lo hace desde el prisma económico, del empleo y del crecimiento económico. Las razones de desarrollo intelectual, procedimental, aptitudinal y, muchísimo menos, actitudinal o ético de la persona brillan por su ausencia, por lo que la validez inicial de su proposición queda cuando menos en entredicho.

Incluso la UE participa de esta visión. La Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, vuelve a hacer referencia al crecimiento económico afirmando que:

Las competencias clave que se definen en el presente marco de referencia tienen por objeto sentar las bases para la consecución de unas sociedades más equitativas y democráticas. Responden a la necesidad de crecimiento integrador y sostenible, cohesión social y desarrollo adicional de la cultura democrática. (Consejo de la Unión Europea, 2018)

Liria *et al.* (2017) detallan que el desarrollo neoliberal, comenzado en los ochenta, se dio cuenta de que en la educación había una posibilidad de dinero, de billones de euros y dólares, y que tanto dinero había que rentabilizarse. Ese «lujo keynesiano del estado de bienestar» no se podía permitir.

Con todo ello, nos encontramos con unos sistemas educativos muy condicionados por el servicio al mercado laboral, a medida de las minorías económicas dominantes. Este enfoque, tiene el poder y la capacidad estratégica suficiente como para absorber términos educativos jugosos, y que nacieron con una intención, y presentarlos como conceptos universales, aceptados por la mayoría, y trufarlos del enfoque neoliberal.

Una perspectiva que, en palabras de Ruiz, Narváez y Silva (2016) son las *pseudopedagogías* neoliberales:

Ejemplo de esto es la expansión del uso del trabajo cooperativo, las comunidades de aprendizaje, la educación emocional que se están usando con el fin de facilitar la aceptación de la vida que «nos ha tocado vivir», o para disminuir los conflictos en el aula, centro o barrio. Se trata de buscar la paz social y hacerlo desde la escuela y lo que en realidad supone es buscar la paz privada de quien ejerce el control y domina, es reprimir en nombre del establecimiento del orden y la convivencia, no es promover la transformación social.

Además, estamos en un momento en que los sistemas educativos y los libros de texto de los entramados multinacionales no favorecen la perspectiva ecosocial. Asimismo, empresas financieras, digitales, del reciclaje o de *fast food* entran en las aulas a hacer *su* educación. Ruiz, Narváez y Silva (2016) señalan a grandes empresas financieras, de la comunicación, fundaciones, de medios audiovisuales, editoriales, grupos inversores, etc. se dedican al «filantropocapitalismo educativo»:

Cuando la financiación de esas inversiones filantropocapitalistas se hacen con recursos procedentes de la esclavitud laboral, la explotación infantil o la muerte de personas nadie en su sano juicio seguiría aplaudiendo esas inversiones, más bien las rechazaría activamente. Además, el rendimiento social no es el fin que se busca, sino un medio, una inversión que tiene como finalidad multiplicar el capital invertido.

La revista *Ballena Blanca* (Acosta, 2021) sacó un informe en el que detallaba como la empresa que más CO₂ emitió en 2020, entraba en las aulas a explicar el cambio climático. Pero, no solo es ella, la compañía líder del comercio en línea, aseguradoras, empresas del reciclaje, etc., ofrecen a los centros educativos recursos, incentivos, premios etc., para desarrollar en ellos su “educación ambiental”. El profesorado debe estar muy atento para que estas empresas no entren en el aula bajo una bandera de bondad y para no ser cómplice necesario de sus intereses.

La educación ecosocial cuestiona el modelo de sociedad que tenemos y propugna un cambio, una transición a otro modelo más justo y sostenible. Ese tipo de corporaciones están cómodas en el sistema actual, nunca lo van a cuestionar dentro del aula, tal y como afirma Sera Huertas (Acosta, 2021): «¿Tú crees que una empresa presentaría unos materiales para que los padres buscarán alternativas al coche para que los niños vayan al cole?». Por el contrario, trabajan para mantenerlo y para que la educación siga sirviendo a sus intereses, muchas veces, utilizando la violencia emocional:

Educar emocionalmente para facilitar la aceptación de la situación en la que uno está como algo definitivo y asumir que en este caso lo mejor es hacerlo con alegría es una peligrosa herramienta de control para mantener las jerarquías establecidas. (Ruiz, Narváez y Silva, 2016)

De la Osa (Acosta, 2021) abre otras opciones a los centros educativos:

Para las empresas es más fácil aportar materiales didácticos, crear webs de recursos o hacer formación, tienen más capacidad que las propias administraciones. Pero muchas comunidades autónomas y entidades locales desarrollan proyectos más transformadores, mucho más difíciles de hacer y en los que pocas veces se implican las empresas.

Una visión pedagógica

Desde un enfoque pedagógico, Gimeno (2008) indica que los planteamientos que toman como base el constructo competencial suelen tener en común tres enfoques:

- a) reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas tradicionales que no aportan capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición;
- b) orientan hacia un enfoque utilitarista de la enseñanza y lo representan con las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación (lo que, a veces, conlleva una tensión conductista); y
- c) se trata de planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar). Pedir competencia en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad en la educación.

La Comisión Europea (2007) definió el concepto competencia como: «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo».

Por su parte, el proyecto DeSeCo la define como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

El sociólogo de la Universidad de Ginebra, Philippe Perrenoud defiende que la competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Definición se fundamenta en cuatro aspectos (Perrenoud, 2011):

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización solo resulta pertinente en una determinada situación, que siempre es única, aunque se la pueda abordar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Si atendemos a las grandes referencias de la pedagogía de finales del siglo XIX y del XX (Dewey, Ferrer Guardia, María Montessori, Decroly, Claparède, Makarenko, Piaget, Rosa Sensat, Bartlett, Rosa y Carolina Agazzi, Célestin y Élise Freinet, Montaigne, Vogotsky, Bernstein, Freire...) podemos observar que las pretendidas novedosas apreciaciones sobre las competencias fueron pensamientos previamente propuestos y desarrollados por muchos centros educativos durante la pasada centuria. Los eslóganes habituales a favor de las competencias, como puedan ser “preparar para la vida”, “que la vida entre a las escuelas”, “la escuela que investiga el medio”, “la escuela productora de cultura y no sólo transmisora de cultura”, y la importancia de una práctica sustentada por la teoría, han sido impulsados por un buen número de docentes. Según Zabala y Arnau (2007): «Es así como las ideas en torno a la formación en competencias y para la vida pueden recoger lo mejor de esta tradición» (subrayado de los autores).

Muchas autoras y autores observan que este nuevo planteamiento pretende aligerar de academicismo al sistema educativo y reducir contenidos que poco o nada tienen que ver con la vida real. Entre quienes coinciden en decir que no es un planteamiento totalmente innovador, consideran que lo que sí es novedoso del enfoque es que pone el acento en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.) con todo lo que ello supone (Trujillo, 2014).

En este escenario, y ante el riesgo de reaparición del enfoque conductista, se retoman principios teóricos de la corriente constructivista y socioconstructivistas, como las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel, 2007), conflicto cognitivo (Piaget), principio de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1979, en congruencia con la importancia que da este enfoque al desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales: conocimientos previos como inicio del aprendizaje, relación entre estos conocimientos previos y los nuevos contenidos a aprender,

consideración de la adecuada distancia entre lo que se sabe y lo que se quiere aprender, etc. Así la intervención pedagógica se concibe como una ayuda ajustada al proceso de construcción del alumnado; significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos; papel activo y protagonista del alumno o alumna que le permita la reelaboración de sus esquemas de conocimientos a través del conflicto cognitivo; se atribuye sentido y significatividad a lo que se aprende; el autoconcepto y la autoestima inciden en las diversas capacidades de las personas; en sus competencias y en su bienestar; capacidad de reflexión sobre el propio aprendizaje (Trujillo, 2014).

Por su parte, DeSeCo establece tres categorías de competencias clave (OCDE, 2005):

1. Usar las herramientas de manera interactiva
 - A. Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos
 - B. Uso interactivo del conocimiento y la información
 - C. Uso interactivo de la tecnología
2. Interactuar en grupos heterogéneos
 - A. Relacionarse bien con otros
 - B. Cooperar y trabajar en equipo
 - C. Manejar y resolver conflictos
3. Actuar de forma autónoma
 - A. Actuar dentro del contexto del gran panorama
 - B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales
 - C. Defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades

Quince años más tarde, la citada Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, propone su propia definición:

A efectos de esta Recomendación, se definen las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que:

(...)

d) los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;

e) las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los

conocimientos existentes para obtener resultados;

f) las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.

Y dentro de este discurso acota las competencias clave:

Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades. (Consejo de la Unión Europea, 2018)

7.2 COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD

Cuando nos acercamos a nuestro campo, en un contexto de metabolismo industrial insostenible para la vida en la Tierra, aparece inmediatamente la idea de competencia para la sostenibilidad. Observemos algunas posiciones.

Desde el ámbito institucional, la UNECE (Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa), en su publicación *Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development* de 2012, hace la siguiente propuesta de ejes de la competencia para el desarrollo sostenible:

- Aprender a hacer
- Aprender a conocer
- Aprender a ser
- Aprender a vivir juntos.

Desarrolladas en tres dimensiones:

- enfoque holístico sobre pensamiento y práctica integradora
- cambio teniendo en cuenta el pasado, el presente y el futuro
- lograr la transformación de las personas, de la pedagogía y del sistema educativo

La Unesco, en su publicación para quienes desean trabajar la Agenda 2030 y los ODS *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje* (Unesco, 2017), expone su visión de una competencia genérica y

compleja de la que formarían parte las siguientes:

- Competencia de pensamiento sistémico: las habilidades para reconocer y comprender las relaciones; para analizar los sistemas complejos; para pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas; y para lidiar con la incertidumbre
- Competencia de anticipación: las habilidades para comprender y evaluar múltiples escenarios futuros –el posible, el probable y el deseable–; para crear visiones propias de futuro; para aplicar el principio de precaución; para evaluar las consecuencias de las acciones; y para lidiar con los riesgos y los cambios
- Competencia normativa: las habilidades para comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones; y para negociar los valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y concesiones mutuas, conocimiento incierto y contradicciones
- Competencia estratégica: las habilidades para desarrollar e implementar de forma colectiva acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá.
- Competencia de colaboración: las habilidades para aprender de otros; para comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); para comprender, identificarse y ser sensibles con otros (liderazgo empático); para abordar conflictos en grupo; y para facilitar la resolución colaborativa y participativa de problemas.
- Competencia de pensamiento crítico: la habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y para adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad.
- Competencia de autoconciencia: la habilidad para reflexionar sobre el rol que cada uno tiene en la comunidad local y en la sociedad (mundial); de evaluar de forma constante e impulsar las acciones que uno mismo realiza; y de lidiar con los sentimientos y deseos personales
- Competencia integrada de resolución de problemas: la habilidad general para aplicar distintos marcos de resolución de problemas a problemas de sostenibilidad complejos e idear opciones de solución equitativa que fomenten el desarrollo sostenible, integrando las competencias antes mencionadas

Finalmente, en 2022, el Centro Común de Investigación (JRC, por sus siglas en inglés), el servicio de ciencia y conocimiento de la Comisión Europea, publicó un informe con el objetivo de proporcionar apoyo científico basado en pruebas como

aportación al proceso de formulación de políticas de la UE. El documento propone el desarrollo de un marco europeo de competencias en sostenibilidad como una de las acciones políticas establecidas en el Pacto Verde Europeo. Un catalizador para promover el aprendizaje sobre sostenibilidad ambiental en la Unión Europea. *Green-Comp* identifica un conjunto de competencias de sostenibilidad para los programas educativos que ayuden al alumnado a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, que promuevan formas de pensar, planificar y actuar con empatía, responsabilidad, y cuidado de nuestro planeta y de la salud pública.

Green-Comp se presenta como el resultado de una sólida metodología de investigación que ha involucrado a un grupo grande y diverso de personas expertas y partes interesadas, para construir un consenso sobre una propuesta acordada. Proporciona un modelo de referencia general para diseñar oportunidades de aprendizaje destinadas a desarrollar competencias de sostenibilidad y evaluar el progreso en el apoyo a la educación y la formación para la sostenibilidad.

Green-Comp consta de 12 competencias organizadas en las cuatro áreas:

- Incorporar valores de sostenibilidad:
 - Valoración de la sostenibilidad. Reflexionar sobre los valores personales; identificar y explicar cómo varían los valores entre las personas y a lo largo del tiempo y evaluar críticamente cómo se alinean con los valores de sostenibilidad.
 - Impulso de la equidad. Apoyar la equidad y la justicia para las generaciones actuales y futuras y aprender de las generaciones anteriores para la sostenibilidad.
 - Promoción de la naturaleza, Reconocer que los humanos son parte de la naturaleza, respetar las necesidades y derechos de otras especies y de la propia naturaleza para restaurar y regenerar ecosistemas saludables y resilientes.
- Abrazando la complejidad en la sostenibilidad:
 - Pensamiento sistémico. Abordar un problema de sostenibilidad desde todos los ángulos; considerar el tiempo, el espacio y el contexto para comprender cómo interactúan los elementos dentro y entre los sistemas.
 - Pensamiento crítico. Evaluar información y argumentos, identificar suposiciones, desafiar el *statu quo* y reflexionar sobre cómo los antecedentes personales, sociales y culturales influyen en el

pensamiento y las conclusiones.

- Encuadre del problema. Formular los desafíos actuales o potenciales como un problema de sostenibilidad en términos de dificultad, personas involucradas, tiempo y alcance geográfico, con el fin de identificar enfoques adecuados para anticipar y prevenir problemas, y para mitigar y adaptarse a problemas ya existentes.
- Visualizando futuros sostenibles:
 - Alfabetización de futuros. Visualizar futuros sostenibles alternativos imaginando y desarrollando escenarios alternativos e identificando los pasos necesarios para lograr un futuro sostenible deseado.
 - Adaptabilidad. Gestionar transiciones y desafíos en situaciones complejas de sostenibilidad y tomar decisiones relacionadas con el futuro ante la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo.
 - Pensamiento exploratorio. Adoptar una forma de pensar relacional explorando y vinculando diferentes disciplinas, utilizando la creatividad y la experimentación con ideas o métodos novedosos.
- Actuando por la sostenibilidad:
 - Gestión política. Navegar por el sistema político, identificar la responsabilidad política y la rendición de cuentas por el comportamiento insostenible, y exigir políticas eficaces para la sostenibilidad.
 - Acción colectiva. Actuar por la sostenibilidad, por el cambio en colaboración con otros, identificar el potencial propio para la sostenibilidad y contribuir activamente a mejorar las perspectivas de la comunidad y el planeta.
 - Iniciativa individual. Identificar el potencial propio para la sostenibilidad y contribuir activamente a mejorar las perspectivas de la comunidad y el planeta.

La NAEED (Asociación Norteamericana de Educación Ambiental) tiene un planteamiento interesante, toda vez que se sale del marco europeo. Esta desarrolla la competencia para la sostenibilidad en las siguientes líneas de acción:

- Línea 1: Habilidades de cuestionamiento, análisis e interpretación
- Línea 2: Conocimiento de procesos y sistemas ambientales
- Línea 3: Habilidades para comprender y abordar los problemas ambientales

- Línea 4: Responsabilidad personal y cívica

Hay otras publicaciones no institucionales que también aportan su visión.

Por ejemplo, Barth *et al.* (2007) definen la competencia para la sostenibilidad como la capacidad de dar forma a los escenarios futuros mediante la participación activa en el modelado y la transformación de la sociedad hacia las prácticas sostenibles.

Para Murga-Menoyo y Novo (2014), la competencia para la sostenibilidad es un conjunto de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que una persona necesita para afrontar con éxito los retos del desarrollo sostenible.

Y profundizando en esta línea, Geli, Junyent y Sánchez (2004) aportan que la competencia para la sostenibilidad es un conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que las personas ponen en juego en distintos contextos (sociales, educativos, laborales, familiares) para resolver situaciones relacionadas con las problemáticas ambientales, así como de operar y transformar la realidad con criterios de sostenibilidad.

Albareda y Gonzalvo (2013) aportan también su revisión y compilación de lo aportado hasta entonces destacando los siguientes trabajos:

- a) De Hann (2010) plantea la competencia para la sostenibilidad como la integración de tres competencias:
 - Competencia metodológica: la capacidad para usar herramientas de manera interactiva.
 - Competencia social: la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos.
 - Competencia personal: capacidad para actuar de forma autónoma
- b) Rieckmann (2012) hace una propuesta algo más compleja:
 - Competencia para el pensamiento sistémico y gestión de la complejidad
 - Competencia para el pensamiento anticipatorio
 - Competencia para el pensamiento crítico competencia para la actuación justa y ecológica
 - Competencia para la cooperación en grupos heterogéneos
 - Competencias para la participación
 - Competencia para la empatía y el cambio de perspectiva

- Competencia para el trabajo interdisciplinar
 - Competencia para la comunicación y el uso de tecnologías
 - Competencia para planear y realizar proyectos innovadores
 - Competencia para evaluar
 - Competencia para la ambigüedad y para la tolerancia de la frustración
- c) Wiek, Withycombe y Redman (2011) realizan una síntesis conceptual las siguientes cuatro competencias que constituyen una competencia denominada competencia interpersonal:
- competencia de pensamiento sistémico
 - competencia estratégica
 - competencia normativa
 - competencia anticipatoria

Viéndolas todas, advertimos que pueden ser un buen punto de partida. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, falta la competencia esencial en estos momentos históricos: competencia para la acción transformadora (ecosocial), aquella que puede hacer cambiar la defectuosa realidad dominante. Es decir, no podemos poner en marcha un montón de buenas competencias para que las cosas sigan de la misma manera, sin cuestionar las raíces de los problemas, sin analizar las complejas razones y consecuencias, ni poner parches para que el sistema de producción-consumo ecocida, genocida y, como consecuencia, suicida, siga enriqueciendo y empobreciendo a las mismas personas, profundizando la brecha de la desigualdad y poniendo en riesgo la trama de la vida en mucha gente.

7.3 ANTECEDENTES PARA UNA COMPETENCIA ECOSOCIAL

Esta justificación de lo ecosocial quedaría incompleta si no recogiese otras aportaciones. Aunque a modo de resumen, vamos a incluir sobre todo apuestas metodológicas en desarrollo que pueden aportar detalles muy interesantes. Sin duda servirán como temas de debate a la hora de diseñar los Proyectos Educativos y Curriculares de muchos centros, no solo de Educación Primaria.

En el plano pedagógico, son varias las referencias que se movilizaron por la crisis ecológica y social y que comenzaron a hacer oír su voz con fuerza. Algunos incluso

han hecho campaña durante varias décadas para que la dimensión ecológica se integrase en las teorías y prácticas escolares. Esto es lo que el filósofo canadiense Y. Bertrand aportó en la década de los 90. En su libro de 1993 *Théories contemporaines de l'éducation*, el autor comienza presentando lo que podrían constituir las siete grandes corrientes teóricas en educación (espiritualista, personalista, psicocognitiva, tecnológica, sociocognitiva, social y académica), las analiza y concluye que «la mejor teoría» en educación es que se desarrolle una «competencia ecosocial» en los futuros docentes, para que la transmitieran a su alumnado:

La “mejor” teoría educativa, dadas las circunstancias, es aquella que promueve, entre los estudiantes, la apropiación de una competencia basada en la comprensión de los problemas ecológicos, sociales y culturales. Esta es la posición defendida en *Escuela y sociedades* (Bertrand y Valois, 1992) y en *Ecología en la escuela* (Bertrand, Valois y Jutras, 1997). En efecto, son los estudiantes de hoy quienes tendrán la tarea de transformar la sociedad según valores distintos a la competencia, la segregación, el racismo, etc. Para ello, necesitarán una formación que les permita resolver los problemas sociales, ecológicos, culturales y políticos que son y serán suyos. Esto es lo que llamamos aquí competencia ecosocial. (Bertrand, 1993)

También hay que citar aquí a Bugnard (2005). Plantea que en occidente el desafío social más importante fue el de conferir al mayor número posible de personas una cultura que fuese más allá de la adquisición de conocimientos básicos; una cultura general nos permitiese afrontar los problemas del presente, en el ideal de negar los compromisos con la sociedad opulenta. Este profesor de la Universidad de Friburgo, junto con quienes realizan investigación educativa considerando la programación escolar basada en estos temas, propone la hipótesis de que el futuro se juega en el desarrollo de las competencias "ecosociales", como las definía previamente Bertrand.

“Habilidades ecosociales” en el sistema educativo de Finlandia

Volvemos a Finlandia, porque allí se habla bastante de “habilidades ecosociales” dentro de su sistema educativo. Irmeli Halinen (2018) nos dice:

Las escuelas deben construir la esperanza de un buen futuro mediante la creación de capacidad para competencias ecosociales, un estilo de vida sostenible y una economía circular. Se orienta al alumnado sobre cómo vivir con suficiencia y a compartir lo que tienen. También aprenderán a actuar como consumidores inteligentes. Se destacarán los elementos intangibles del bienestar. Se animará a los alumnos a reflexionar sobre cómo transformar sus estilos de vida para que se puedan ahorrar materias primas y energía y salvaguardar la biodiversidad. Se debe prestar especial atención al cambio climático. La educación básica abrirá miradas a la responsabilidad global más allá de las generaciones. A través de sus elecciones y acciones, las escuelas expresan su relación responsable con el medio ambiente, y las opciones que pueden ser perjudiciales

para la existencia de recursos naturales, energía o biodiversidad deben modificarse de manera sostenible.

De esta manera, la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje que constituye la esperanza de un buen futuro. Asimismo, asienta las bases de una competencia ecosocial que anima al alumnado a conocer las diversidades del mundo que lo rodea de forma abierta y de manera curiosa e indagadora, a la vez que alienta a actuar por un futuro más justo y sostenible.

Irmeli Halinen (2018) describe que, dentro de su esquema de competencias, introducen la «competencia para la participación e influencia en la construcción de un futuro sostenible». La palabra novedosa es “influencia” y está íntimamente relacionada con dar poder para ser influyente, para incidir e impactar.

De la misma manera, el concepto vincula a la sociedad civil con las movilizaciones sociales y con la experimentación de base para construir sistemas de influencia y persuasión que puedan abordar el cambio sistémico. Un movimiento ciudadano global de múltiples capas, inclusivo y no jerárquico, que debe pasar de un enfoque en el cambio de políticas a nutrir alternativas radicales. Un movimiento ciudadano global de múltiples niveles, no jerárquico e inclusivo debe pasar de un enfoque en el cambio de políticas a fomentar alternativas radicales y abordar valores, discursos y culturas que constituyen la comprensión de lo que es posible, en palabras de Liisa Jääskeläinen (2015).

#EA26

#EA26 es una iniciativa puesta en marcha con motivo del Día Mundial de la Educación Ambiental para impulsar el desarrollo de este campo desde las redes sociales. Con motivo del debate parlamentario de la LOMLOE, incentivó junto con otros colectivos la introducción de la competencia ecosocial en la misma. En este sentido, #EA26 considera que:

El alumnado, a través de la competencia ecosocial, desarrolla el entendimiento del ser humano como ecodependiente e interdependiente capaz de realizar una comprensión sistémica de la realidad pasada y presente. Le ayuda a ser consciente de los límites ecológicos y a ser capaz de actuar dentro de ellos y de ajustar su actividad al funcionamiento de los ecosistemas. También facilita la reflexión sobre las posibles transformaciones personales y colectivas, las herramientas para una toma de decisiones que permita avanzar hacia una transformación social hacia sociedades justas, democráticas, descarbonizadas y sostenibles. Su fundamento debe ser el conocimiento científico y el desarrollo de un sentido crítico respecto de los sistemas socialmente construidos (cuidados, cultura, política, economía, comunicación...). (#EA26, 2020)

El colectivo propone esta competencia para crear una ecociudadanía consciente de los límites ecológicos del planeta y de la necesidad de actuar dentro de ellos, ajustar su actividad al funcionamiento de los ecosistemas, facilitar la reflexión sobre las transformaciones personales y colectivas, y desarrollar las herramientas para avanzar hacia sociedades justas, democráticas, descarbonizadas y sostenibles basadas en el conocimiento científico y el sentido crítico.

En definitiva, se trata de facilitar el empoderamiento de los y las estudiantes como agentes de cambio ecosocial en el centro escolar y en su entorno próximo. Así, se favorece la transición desde un modelo económico basado en el consumo y el individualismo, hacia otro patrón sustentado en la cooperación y el respeto a los seres vivos, en general. «Empoderarse significa saber cómo influir y actuar en el sistema político más allá de las comunidades de referencia (votar, participar en movimientos sociales, promover marcos normativos-legislativos alternativos, exigir políticas públicas coherentes con la emergencia climática, etc.)», afirma el colectivo #EA26.

ESenRED

La red de redes de escuelas hacia la sostenibilidad, que aglutina programas de educación ambiental de iniciativa pública, redactó el *Posicionamiento de ESenRED después de la COP25*, en el que incidía en la idea de que:

La Educación Ambiental tiene que tratarse como una competencia ecosocial para la sostenibilidad que se va construyendo y desarrollando, individual y colectivamente, a lo largo de todo el periodo de escolarización. Dicha competencia garantiza que la crisis ecosocial esté integrada de manera troncal y transversal en todas las áreas del currículo y a lo largo del itinerario escolar. Solo de esa forma recibiría un tratamiento correcto y riguroso frente a propuestas de carácter parcial, como actividades o contenidos puntuales en ciertos niveles educativos. (ESenRED, 2019)

La red apostaba por la educación ambiental de carácter ecosocial como uno de los mejores caminos hacia una transición socioecológica y así superar este modelo de sobreexplotación de la naturaleza. Educar en educación ambiental de enfoque ecosocial busca la prevalencia de la colectividad frente al individualismo en la búsqueda del bien común. «Lo que supone reconocer el valor del trabajo en equipo, de las responsabilidades compartidas, del respeto a la singularidad y a la diversidad, del aprendizaje cooperativo, de los valores ecosociales...» (ESenRED, 2019).

Teachers for Future Spain (TFF)

Este colectivo docente, a pesar de que no delimita lo que entiende por ecosocial, nos habla de la «competencia ecosocial para la sostenibilidad» en su publicación *Propuesta de currículo para una educación ecosocial frente a la emergencia*

climática. Aportaciones al desarrollo de la LOMLOE (TFF, 2021):

En el aprendizaje instrumental debe haber una coherencia con los objetivos implicados en las competencias, de forma que el tipo de textos trabajados, los ejemplos aclaratorios, los enunciados de los problemas matemáticos, las situaciones comunicativas, las lecturas, los ejemplos numéricos, las referencias culturales, las actividades físicas, los materiales plásticos, etc., estén impregnados de los objetivos educativos emanados de la competencia ecosocial para la sostenibilidad y la emergencia climática.

El colectivo alienta a las autoridades responsables a «aproximarse a las experiencias de un currículo climático/ecosocial de los colectivos con sólida trayectoria en el mismo o a los retos que la tarea encierra» para ajustar la redacción del futuro currículo:

... a principios éticos, conceptuales y metodológicos que respondan a las exigencias ambientales y a la necesidad de dar una respuesta para el desarrollo sostenible hacia el enfoque ecosocial del bienestar sostenible y el enfoque de la acción educativa desde la competencia para la sostenibilidad (TFF, 2021).

Programa Aldea

Este veterano programa de educación ambiental de Andalucía expone:

Ante la situación de emergencia climática actual, la renaturalización de espacios, el cambio climático, el desarrollo sostenible y las relaciones del ser humano con su entorno social y natural (competencia ecosocial) serán los ejes que vertebrarán el desarrollo de cualquier línea de intervención. (Programa Aldea, 2021)

Además, establece las escuelas como «entornos de aprendizaje sostenible impulsoras de la transformación física y social, donde profesorado y alumnado integren los principios de la educación ecosocial en su práctica cotidiana» (Programa Aldea, 2021).

Fuhem

En su artículo *Cómo meter la educación ecosocial en la nueva ley educativa*, González Reyes hace un planteamiento que engloba tres planos: individual, colectivos humanos, y el conjunto organizado de organismos vivos y sus relaciones bióticas y abióticas (lo que se puede denominar Gaia). Así define la competencia ecosocial como aquella que «persigue capacitar a las personas y a las comunidades para gozar de una buena vida y, al tiempo, favorecer que Gaia perviva y eventualmente se expanda sobre la Tierra».

La competencia ecosocial se alcanza a través del “aprendizaje de una serie de conceptos

(conocer), habilidades (hacer), y actitudes y aptitudes (valorar)”. Algunos de estos aprendizajes que se orientan directamente hacia dos grandes metas: gozar, por parte de las personas y de las comunidades, de una buena vida y favorecer la pervivencia de Gaia y, a mayores, su expansión. Otros aprendizajes se dirigen a la integración en la sociedad y, finalmente, hay otro grupo que “capacita como agentes de transformación social al alumnado en los contextos socioambientales en el que nos encontramos y se puedan desplegar en el futuro” (González Reyes, 2021).

Desde la misma fundación, en una entrevista para *El Diario de la Educación* (Gutiérrez del Álamo, 2021), Charo Morán afirma que la competencia ecosocial es esencial para abordar la situación de incertidumbre y emergencia ecosocial que estamos viviendo, para que se vean y se trabajen transversalmente:

Planteamos no mirar la realidad con los mismos imaginarios que nos han traído hasta aquí, a una crisis sistémica. Cuestionar nuestro paradigma es necesario y, dentro de esto, está el modelo de producción y consumo, la globalización económica. (...) Plantearse paradigmas como la deslocalización de la economía, hablar de cercanía, ver qué tipo de producción para las necesidades humanas... son las que deberíamos estar pensando.

Fuhem propone una lectura de la competencia ecosocial, desde una mirada enfocada en la defensa y cuidado del entorno, englobada en ocho grandes bloques: Ecodependencia, Funcionamiento de la biosfera, Crisis civilizatoria, Agentes de cambio social, Desarrollo personal y cuidado del planeta, Justicia para conservar el planeta, Democracia para la transición ecosocial y Técnica para un mundo sostenible.

Rosalina Miguel Sánchez

Esta profesora de enseñanza secundaria, en su artículo titulado *Por qué necesitamos un enfoque ecosocial en la nueva ley educativa* (Miguel Sánchez, 2021), señala también la necesidad de plantear un currículo de enfoque ecosocial y vertebrado en torno a los grandes retos de la sociedad actual: crisis climática, sostenibilidad, cohesión social y calidad democrática. Para Rosalina:

La situación actual y las perspectivas futuras del medio ambiente hacen pensar que la inclusión de una competencia ecosocial será clave en el futuro del alumnado y de nuestra sociedad de la que formarán parte esencial. (Miguel Sánchez, 2021)

El escrito suscribe la idea de formar una ciudadanía activa y participativa a través de una competencia ecosocial que nos lleve a una sociedad más igualitaria.

Daniel Rodrigo-Cano

Este autor, en su artículo *Una propuesta para la educación en el Día Mundial del Medio Ambiente* (Rodrigo-Cano, 2020) declara que, ante la crisis ecosocial,

necesitamos formar en el pensamiento crítico, una de las claves para facilitar la reflexión, a partir del conocimiento científico y los imperativos de justicia y equidad en la distribución de los bienes comunes. En su disertación, Rodrigo Cano (2020) culmina:

En definitiva, una competencia ecosocial que empodere al alumnado como agente de cambio ecosocial, tanto en el centro educativo como en su entorno, incluso en esferas más amplias como la comunidad, el Estado o el mundo, adoptando comportamientos sostenibles, participando e involucrándose en actividades y grupos de trabajo comunitarios para alcanzar las metas de sostenibilidad de manera consciente y contextualizada. De esta manera, se posibilita el tránsito desde un modelo económico basado en el consumo y el individualismo hacia otro basado en la cooperación y el respeto a las personas y a los elementos y dinámicas de la naturaleza.

Josechu Ferreras

El veterano y conocido, en el campo de la educación ambiental, blog de Josechu Ferreras también se hizo eco de la campaña por la competencia ecosocial. El autor propone (Ferreras, 2020):

- a) Una competencia y no una asignatura, Para que se incorpore al currículo desde todas las materias y en todos los niveles educativos.
- b) Ecosocial: Para que los chicos y chicas conozcan las causas, consecuencias y respuestas los problemas globales a los que se enfrenta la humanidad y se traducción al ámbito local (cambio climático, pérdida de biodiversidad, desigualdad social, salud, contaminación, etc.), viendo su conexión con el modelo de desarrollo económico que ha provocado la crisis ecológica y social en la que estamos inmersos.
- c) Y para la sostenibilidad: Para que los chicos y chicas adquieran herramientas y capacidades para dar respuesta a los inciertos escenarios climáticos y sociales en los que vivimos, dotándoles de una perspectiva transformadora que permita transitar desde un modelo de desarrollo económico basado en el consumo y el individualismo, hacia otro más solidario y cuidadoso con las personas y el medio ambiente.

Steilas

Este sindicato vasco de trabajadoras y trabajadores de la enseñanza, entre las propuestas para volver al aula para el curso 2020-21 impulsa:

Sentar las bases que desarrollen la Competencia EcoSocial capaz de generar una ECOCIUDADANÍA consciente de los límites ecológicos y de actuar dentro de ellos, ajustar su actividad al funcionamiento de los ecosistemas, facilitar la reflexión sobre

las TRANSFORMACIONES personales y colectivas, desarrollar las HERRAMIENTAS para avanzar hacia sociedades justas, democráticas, descarbonizadas y sostenibles basadas en el conocimiento científico y el sentido crítico y que empodere al alumnado como agente de cambio EcoSocial tanto en el centro educativo como en su entorno, incluida la comunidad, el estado o el mundo. (Steilas, 2020)

Arri, Etxebarria y Gutiérrez

El artículo titulado *Pandemia, crisis ecosocial y educación* (Arri, Etxebarria y Gutiérrez, 2020), señala que la transición educativa debe poner la vida en el centro de la educación, de la actividad y del currículo escolar. Una vida, frágil, finita, que se muestra en la ecoddependencia e interdependencia de las personas, principios que deben ser los pilares de una nueva educación ecosocial. Un nuevo modelo de educación que guíe el desarrollo integral de las capacidades del alumnado y que atienda a los problemas locales y globales, así como a los sujetos y colectivos ocultados en el currículo. Y todo ello fundamentado sobre los preceptos ecosociales de justicia y equidad social, de sostenibilidad en el uso de los bienes comunes y de democracia participativa.

El artículo propone una definición de la competencia ecosocial:

El conjunto de capacidades, habilidades y actitudes que revela una manera de concebir y expresar la crisis ambiental y una participación real en las ineludibles transiciones futuras. La competencia ecosocial para la sostenibilidad gravita alrededor de varios ejes: que cada persona se conozca, se comprenda y se adapte adecuadamente a sí misma, a su grupo y al mundo en el que vive; que adquiera los conocimientos de ciencias naturales y sociales necesarios para estar preparada ante nuevas contingencias; que conozca cómo se desarrolla la vida y los límites y flujos energéticos, materiales y biofísicos de nuestro planeta; que sea consciente de la profunda crisis ambiental, de sus impactos sociales y de la inevitabilidad de profundos cambios sistémicos; que contribuya al desarrollo de una sociedad plenamente democrática, participativa, solidaria, inclusiva y plural; que analice críticamente los problemas, busque alternativas y plantee soluciones imaginativas para ser un agente social activo para el cambio. (Arri, Etxebarria y Gutiérrez, 2020)

Lucie Sauvé

Lucie Sauvé, en su artículo *Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socio-ecológicos* (2013), afirma que corresponde a la sociedad civil la tarea enormemente exigente de ejercer una vigilancia crítica de las decisiones relativas a los asuntos públicos en materia ecosocial (energía, de recursos naturales o de alimentación) y de asumir la vasta obra de la innovación ecosocial destinada a transformar las maneras de vivir juntos en nuestra casa compartida. En

este sentido, «la educación debe acompañar y estimular el desarrollo de una ecociudadanía crítica, creativa y comprometida, capaz y deseosa de participar en los debates públicos, en la búsqueda de soluciones y el advenimiento de una ecosociedad» (Sauvé, 2013).

Por consiguiente, destaca tres campos principales de competencia dentro los aprendizajes necesarios, tanto en la escuela como a lo largo de la vida: la competencia crítica, la competencia ética y la competencia política. Son campos de competencia que integran un conjunto de saberes diversos y estrechamente ligados entre sí.

Evidentemente, esos campos no se pueden desarrollar con la educación tradicional, sino que convocan al profesorado a una «pedagogía comprometida» y presentan desafíos estimulantes para los actores de una educación anclada de manera pertinente en un mundo en cambio:

No se trata tanto de enseñar como de animar, de acompañar situaciones de aprendizaje ancladas en las realidades y en una dinámica de co-construcción del saber. Ello reclama la apertura de la escuela hacia la comunidad educativa y hacia el conjunto de la sociedad educativa en una perspectiva de colaboración y de “partenariado”. (Sauvé, 2013)

8.- Competencia ecosocial asentada en la ética ecosocial

Hay que subrayar que para que se desarrolle una competencia ecosocial ha de organizarse dentro de un sistema educativo y de un currículo de carácter ecosocial, sin desdeñar el hecho de que la sociedad debe acompañar. Aquí cuenta bastante aquello de que la educación es una obra de toda la tribu. Este modelo ofrece cobijo y a la vez alienta la emergencia de las invisibilidades del actual currículo oficial (cambio climático, pérdida de biodiversidad, crisis de cuidados, otras economías posibles, salud pública, transición energética, ecosociología del agua, etc.; personas con necesidades específicas, mujeres, migrantes, desahuciadas, sin techo, precarias, explotadas...; las causas de la crisis, las consecuencias del modelo social...). Además, bien planificada, organiza los contenidos en torno a la crisis global y trata los problemas ecosociales como los objetos de estudio a desarrollar con el alumnado (Gutiérrez Bastida, 2018). Es el primer paso, lo contrario pueden ser esfuerzos virtuosos, pero llenos de dificultades para lograr impactos realmente coherentes con la propuesta de la educación ambiental que hemos presentado anteriormente. Esfuerzos que van unidos a los anteriormente citados procesos de Transición Ecosocial.

Un currículo ecosocial pone la vida colectiva y cotidiana en el centro y educa a las chicas y chicos para entender y comprender la crisis ecosocial con criterios de justicia y equidad. Este currículo integra las miradas ecofeministas y decrecentistas, ampara la solidaridad, aprende de las culturas sostenibles, atiende y se enriquece con la diversidad de personas convirtiendo la educación en una suerte de movimiento político y social en defensa de la vida.

La competencia ecosocial ha sido una demanda realizada desde varios sectores educativos durante la primavera y verano de 2020, dado que estaba en discusión parlamentaria la nueva ley de educación del Estado. Varios movimientos, asociaciones y algún sindicato que apostaban por un enfoque ecológico y social para la educación se movilizaron para impulsar la introducción de la competencia ecosocial en la nueva ley.

Pero, ¿por qué una competencia? Recordando la cautelas que ponía por delante en el epígrafe *Excusatio non petita*..., podemos responder a la pregunta diciendo: porque es la única forma, en el marco educativo internacional actual, de asegurar que la sostenibilidad y el empoderamiento activo del alumnado empape todos los recovecos del currículo. Una competencia hace que sus principios sean transversales al currículo, anima al profesorado a su consideración. Una competencia empapa todas las áreas.

Sin duda mantiene una coherencia con una educación que pretenda desarrollar las potencialidades de quien aprende para desarrollarse personalmente; para integrarse efectivamente en la sociedad actual con capacidad de transformar para mejorar la realidad. Asimismo, parece más interesante y eficiente de cara a la educación del alumnado que una asignatura limitada a algún curso. Una competencia impregna toda la intención pedagógica del currículo, de sus objetivos; anima el espíritu de transformación del centro educativo y marca el fin de las asignaturas, o mejor, del “perfil de salida” (elemento del nuevo desarrollo curricular básico de la Lomloe que recoge las competencias para la realización personal, social y académica del alumnado en la enseñanza básica).

Pero, ¿de qué trata esta competencia? ¿De saber de sostenibilidad? ¿De caracterizar la crisis ecosocial? ¿De actuar para cambiar un escenario de crisis?

El mundo está cambiando a escala exponencial, los problemas se aceleran, nos acercamos a un (posible) colapso. Por tanto, la sociedad debe estar preparada, debe aprender a ser resiliente para sobrevivir a la crisis y crear nuevos escenarios ecológicamente más sostenibles y socialmente justos. Si las competencias educativas dotan al alumnado de las herramientas, destrezas y conocimientos que necesita para vivir en su contexto y en el mundo presente y futuro, la competencia ecosocial es imprescindible para sobrevivir a la crisis ecosocial y para las necesarias transiciones de la vida cotidiana. La competencia ecosocial faculta a las y los estudiantes a desarrollar su ecociudadanía, a actuar responsablemente en la consolidación de una cultura de vida distinta y a participar plenamente en la vida social y para transformarla.

En definitiva, se trata de reconocer sin ambages que vivimos en un planeta con límites. De ser conscientes de que bastantes acciones para resolver nuestra ecodependencia e interdependencia ponen en riesgo la vida en el planeta. De estar al corriente de que vivimos en un declive energético y material. De conocer las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas y la formas de participación en ellas. Por eso, hay que entender las experiencias de cambio que están funcionando en el mundo, las maneras de participar e influir en la toma de decisiones para, finalmente, actuar. Pero se ha de hacer en clave de una transformación por la sostenibilidad ecológica y la justicia social. Se trata de adquirir un compromiso activo con la sostenibilidad y participar en la construcción de una ciudadanía mundial justa, sostenible, solidaria, igualitaria y equitativa. Justa y ajustada serían las palabras claves en ese horizonte del cambio.

En la búsqueda de esa justicia social y equilibrio ecológico, la competencia ecosocial asume la alfabetización cívica y ecológica, la adopción progresiva y consciente de los valores ecosociales correspondientes a una cultura democrática basada en el respeto a los derechos humanos (de 1ª, 2ª y 3ª generación). También a

los derechos del niño y la niña, en la lectura y análisis crítico de los grandes problemas éticos que acompañan a la crisis ecosocial local y global, así como al desarrollo de ecociudadanía.

No hay texto sin contexto. Y, en este último, la competencia ecosocial es la capacidad de movilizar tanto las habilidades innatas como los conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas aprendidos. En su conjunción facilitan un análisis complejo y crítico de los fenómenos y problemas ecosociales presentes e históricos. Incluyen la clarificación de valores, con el fin de actuar, individual y colectivamente, por el bien personal y por el bien común, para transformar la actual realidad ecosocial en una sociedad más justa y con una actividad humana reconciliada con los ciclos de la biosfera.

Ahora bien, como toda competencia, viene determinada y caracterizada por sus componentes, aquellos que la hacen más operativa a la hora de desarrollarla.

Vamos a presentar estos componentes, por una parte, desde el clásico esquema de las competencias, a fin de acercarlos a buena parte del profesorado y, por otra, desde una perspectiva en la que esta propuesta de competencia ecosocial se mueve más coherentemente en su apuesta ética al objeto de abrir nuevas miradas, sentires y maneras de hacer.

8.1 COMPONENTES RESPECTO A LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN (DELORS)

Tomando como referencia la anterior definición de competencia ecosocial y dado que concurren varios axiomas del término competencia, de la misma manera, existen diversos modelos de factores para una competencia. En general, según el modelo más utilizado, basado en los cuatro pilares de la educación, del *Informe Delors* (Delors *et al.*, 1997), se puede decir que «una competencia se alcanza al combinar una serie de atributos pertenecientes a tres categorías fundamentales: los conocimientos –componente del saber–, las capacidades –componente del saber hacer– y las actitudes –componente del saber ser y el saber estar–» (Levi-Orta y Ramos-Méndez, 2013).

Por eso la competencia ecosocial, desde este enfoque, digamos, tradicional, resumiendo en un esquema sencillo, podría tener estos elementos:

Conocimientos relacionados con el saber

Este conjunto está compuesto por elementos que ayudan a conocer la complejidad de la crisis ecosocial, como a reconocer las diferentes alternativas que ya se están

desarrollando en algunos contextos. Asimismo, explora las posibilidades de participación democrática en la sociedad.

1. Comprender fenómenos y problemas ecosociales, históricos y actuales, en contextos diversificados de manera compleja y crítica.
 - a. Conciencia de que tenemos que vivir juntos todos los seres vivos, aquí en la Tierra.
 - b. Conocimiento y disfrute de la naturaleza, sus límites, sus elementos e interrelaciones, su realidad sistémica y el impacto humano.
 - c. Visión ecocéntrica.
 - d. Conciencia de ser ecodependiente e interdependiente.
 - e. Identificación de los problemas ecosociales.
 - f. Razonamiento de las causas y consecuencias sistémicas de los problemas ecosociales, sus dimensiones e implicaciones, en un contexto de globalización.
 - g. Argumentación de complementariedad frente al antagonismo.
 - h. Conciencia de la compleja realidad dinámica.
 - i. Capacidad de análisis holístico y en complejidad.
 - j. Reflexión crítica y creativa.
 - k. Conciencia de la situación de emergencia climática y ecosocial.
 - l. ...
2. Conocer la capacidad de participación en el funcionamiento democrático de la sociedad y ejercer la ciudadanía democrática.
 - a. Empoderamiento.
 - b. Estructuras sociales de participación.
 - c. Participación constructiva en actividades comunitarias, y en la toma de decisiones en el ámbito local o global, en particular, mediante la actividad social y cívica (activismo).
 - d. Comunicación asertiva y empática.
 - e. Trabajo en red.
 - f. Resiliencia social.
 - g. Conciencia del potencial de cambio.
 - h. ...

Capacidades relacionadas con el saber hacer

Este apartado se enfoca en el análisis de los valores de la sociedad, la las personas, de quien aprende, y observa la comunicación como una clave en la construcción de nuevas sociedades.

1. Analizar los valores que acompañan a las causas de los problemas

ecosociales.

- a. Perspectivas de justicia social, equidad, equilibrio ecológico, democracia, sostenibilidad y solidaridad.
 - b. Respuesta a las necesidades propias sin comprometer las de otras personas y del resto de seres vivos presentes y futuros.
 - c. Conciencia del bien común.
 - d. Acogida reflexiva y crítica de la información ofrecida por los medios de comunicación.
 - e. ...
2. Comunicarse constructivamente en distintos entornos ecosociales.
 - a. Desarrollo personal íntegro y ponderado, en clave de ecociudadanía.
 - b. Ética de los cuidados.
 - c. Facultad para realizar discursos complejos.
 - d. Establecimiento de climas de confianza y respeto.
 - e. Desarrollo de la metacognición.
 - f. ...

Actitudes relacionadas con el saber ser y saber estar

Este tercer apartado, tras el análisis de valores y la oportunidad de construir una ética ecosocial, ofrece escenarios que posibilitan la acción ecológica y socialmente transformadora.

1. Participar en la construcción y consolidación de una ética ecosocial.
 - a. Discriminación entre valores y pseudo-valores.
 - b. Posicionamiento moral respecto a problemas ecosociales.
 - c. Manifestación de valores de respeto, sostenibilidad, tolerancia, solidaridad, empatía, igualdad, equidad...
 - d. Disfrute sensato de la vida.
 - e. Toma de postura y diseño de acciones transformadoras.
 - f. ...
2. Actuar para la transformación ecosocial local y real.
 - a. Desarrollo de habilidades para la transformación personal y colectiva.
 - b. Acciones transformadoras, de carácter ecosocial, reales (valiosas, significativas) en el entorno, a escala individual y colectiva.
 - c. Consumo consciente, saludable, ecológicamente ajustado y socialmente justo.
 - d. ...

8.2 COMPONENTES RESPECTO A LOS 7 SABERES DE LA EDUCACIÓN DEL FUTURO (MORIN)

Dado que uno de los fundamentos de la propuesta que aquí presentamos es la teoría de la complejidad de Morin, nos atrevemos a proponer otro eje educativo, más coherente con esta perspectiva de competencia. Desde este enfoque, la competencia ecosocial podría tener estos otros componentes pensados en sintonía con *Los 7 saberes de la educación del futuro*.

Con esta idea construimos un curso en 2021. Se trataba de exponer el papel de la educación ambiental de carácter ecosocial en el actual contexto y, en concreto, cómo se traducen los “saberes necesarios” al lenguaje y al corazón de la educación ecosocial y su impacto en la enseñanza no universitaria. Como base, tomamos que en la década de los 90, la UNESCO solicitó a Edgar Morin una aportación a la deliberación internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. El cambio de milenio y sus retos, simbolizaba un cambio de época en una nueva etapa de globalización. Morin, uno de los filósofos contemporáneos más brillantes y reconocidos por su teoría de la complejidad, elaboró un texto que expone los problemas capitales o saberes fundamentales que la educación del siglo XXI debe tratar en cualquier sociedad y cultura: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Así surgió el curso “Los siete saberes para la educación ambiental en la escuela”. De la aportaciones de las y los ponentes se nutren los siguientes apartados.

Morin nos ofrece el esquema de la trinidad humana que nos ayuda a desarrollar nuestra propuesta, dentro de su bucle de religación, que une tres ámbitos dimensionales que se aprecian en individuo – sociedad – especie humana dentro de una biosfera degradada (Morin, 2006). Para ello, entre los aprendizajes que son necesarios, tanto en el medio escolar como a lo largo de toda la vida, destacaremos las pautas de las competencias de tipo crítico, ético y político (Sauvé, 2013) dirigidas a la acción transformadora ecosocial.

Lucie Sauvé (2013), en primer lugar, define la competencia crítica como un conjunto de conocimientos que permiten abordar la complejidad de las realidades socio-ecológicas desde diversos puntos de análisis y de reconocer la pluralidad de visiones y de argumentos posibles acerca de una situación. Para ello, se debe apoyar sobre informaciones validas. Esta competencia crítica nos acerca a un saber-hacer relacionado con habilidades cognitivas (análisis, síntesis, evaluación de datos...) asociadas con habilidades estratégicas como son investigar, tratar la información, construir un argumento, debatir, etc. Finalmente, implica el desarrollo del escepticismo, la curiosidad y la capacidad de cuestionarse.

En segundo lugar, la competencia crítica, sigue Sauvé, es inseparable del desarrollo de una competencia ética que corresponde a la capacidad de identificar los valores subyacentes a los discursos y a las prácticas. De situarlos dentro en un sistema ético y de contrastarlos con otras alternativas posibles. Un valor no tiene sentido sino en el universo de significación en el que él se sitúa, en la visión del mundo en el que se inscribe. Por ejemplo, añade la autora, ¿qué significa el argumento del “desarrollo sostenible”, la idea de “aceptabilidad social” o la de “colaboración con la comunidad” en el marco de un proyecto de extracción de recursos mineros?

Finalmente, Lucie Sauvé apunta que el ejercicio integrado de la competencia crítica y de la competencia ética conduce al campo de lo político, del cual ellas no pueden estar disgregadas. El medio ambiente es un «asunto común», un «bien común», un objeto eminentemente colectivo, por lo tanto es un objeto político. “Político” asociado a la idea de organización colectiva y de dinámicas de poder en el seno de la *polis* (ciudad). Se refiere a dos niveles de compromiso: los gestos individuales y la acción colectiva. En los dos niveles, la educación ecosocial puede servir de palanca de compromiso y contribuir a desarrollar competencias para la acción socioecológica.

Hemos considerado importante sintetizar aquí qué reflexión nos ofrece cada uno de los saberes de Morin, cómo se relacionan con la competencia ecosocial y cómo se concreta en una actuación en el aula. Pensamos que puede ser de gran ayuda para el profesorado, por eso se incluyen bastantes detalles, diferentes interpretaciones del todo y sus partes. Si en algún momento parecen demasiado minuciosas, pensamos que tantos detalles serán útiles para debatir qué hacer y cómo entre el profesorado y ajustar las intenciones del Proyecto de Centro y sus acciones posteriores.

1. Enfrentar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.

- Según la obra de Morin, los «verdaderos interrogantes» sobre el mundo, sobre el ser humano y sobre el conocimiento mismo, deben considerar tres tipos de condiciones: 1) bio-antropológicas, en relación con las aptitudes del cerebro humano; 2) socio-culturales, en cuanto a la cultura abierta que permite los diálogos e intercambios de ideas; 3) «noológicas», acerca de las teorías abiertas y la ciencia de las ideas. De tremenda actualidad en un contexto donde los mensajes en Internet saturan las informaciones serias. En este sentido, Morin (1999) nos invita a reflexionar sobre varios aspectos:
- La necesidad de ser conscientes de que una certeza puede estar basada en informaciones erróneas. Las fuentes de error y de ilusión pueden ser de origen diverso; pueden ser, psicológicas, culturales o biológicas; por eso es necesario mantener una atención permanente sobre estas circunstancias. La educación es el

proceso que tiende a comunicar los conocimientos. Sin embargo, permanece ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupa en absoluto por facilitar el conocimiento de lo que supone conocer.

- La comprensión del conocimiento es una necesidad principal y su finalidad debe ser preparar a los seres humanos para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que parasitan su mente. Se trata de disponer la mente en la disputa vital por lograr la lucidez.

A lo largo de la historia de la humanidad y de su relación con el mundo, con los demás seres vivos y con otros seres humanos, distintas sociedades han establecido diferentes cosmovisiones de cómo deben ser dichos vínculos. Sin embargo:

El antropocentrismo contribuye a que las personas permanezcamos ciegas al conocimiento, a la raíz y a las consecuencias de esta manera noroccidental de vivir. La educación ecosocial tiene «la necesidad de ir construyendo un lenguaje común donde reconocernos; la necesidad de avanzar sin caer en lugares comunes; la necesidad de indagar en nuevas maneras de pensar y en nuevas alianzas» (Genina Calafell, 2020).

Este saber nos da las claves al profesorado y a la sociedad entera para pasar de una cultura antropocéntrica a un conocimiento ecosocial. El hecho de saber enfrentar las cegueras del conocimiento, del error y la ilusión se concreta en la actividad educativa en:

- a. Identificación de los problemas ecosociales.
- b. Razonamiento de las causas y consecuencias sistémicas de los problemas ecosociales, sus dimensiones e implicaciones, en un contexto de globalización.
- c. Conciencia de que una certeza puede estar basada en informaciones erróneas.
- d. Aplicación de una visión ecosocial de la crisis civilizatoria y del cambio social.
- e. Indignación ante la crisis ecológica y la falta de justicia social.
- f. Argumentación de complementariedad frente al antagonismo.
- g. Conciencia de la compleja realidad dinámica.
- h. Capacidad de análisis holístico y complejo.
- i. Conciencia de la situación de emergencia climática y ecosocial.
- j. Reconocimiento y vinculación de las dimensiones ecológicas y sociales de la crisis civilizatoria.

- k. Cuestionamiento de las suposiciones y reconocer el valor científico de los argumentos.
- l. Toma de conciencia de la inevitabilidad de los cambios civilizatorios actuales.
- m. ...

2. Alimentar los principios de un conocimiento pertinente

Las unidades complejas, como el ser humano, la sociedad o la biosfera, son multidimensionales. El ser humano es a la vez biológico y síquico, social y político, afectivo y racional. La misma sociedad comporta dimensiones históricas, políticas, económicas, ecológicas, sociológicas y espirituales. El conocimiento pertinente, aquel que nos ofrece un aprendizaje significativo y relevante, debe reconocer esta multidimensionalidad. En cuanto a este saber, Morin (1999) aporta las siguientes reflexiones:

- Existe un problema capital, aún no muy valorado, en relación con la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales que sirvan como telón de fondo para la comprensión de los conocimientos parciales y locales.
- La supremacía actual de un conocimiento fragmentado en diferentes disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades. Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesario una reforma de pensamiento. Debe, por tanto, transmutarse en un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. Puede no resultar sencillo tras tantos años operando en sentido contrario, por lo que hay que dedicar bastante tiempo en desvelarlo para otros.
- Es necesario despertar y desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en el contexto, en lo global, en lo multidimensional y en lo complejo. Hay que desplegar y enseñar métodos y modelos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Según Morin, todo texto es inseparable de su contexto. Toda problemática ecológica o social es igualmente inseparable de su entorno. Un escenario a la vez físico (espacio) e histórico (tiempo). Si en el proceso de aprendizaje y crecimiento excluimos una de las dos partes del contexto, la realidad se vuelve confusa, así como la comprensión que de ella tenemos. En este sentido, la educación ecosocial:

No puede estar aislada de la dinámica social contemporánea, caracterizada por diversos

movimientos sociales de indignación y la emergencia progresiva de una ciudadanía cada vez más consciente de los lazos indisociables entre las realidades sociales y ecológicas y que reivindica una democracia renovada para favorecer el bien común, el 'vivir bien' (Sauvé, 2013).

En dicho ámbito y con una visión global es donde aprenden y actúan las personas educadas ecosocialmente. En este sentido, la dimensión política no puede ser considerada sin aclarar sus lazos estrechos con la dimensión ética y con la dimensión crítica de la educación ambiental, orientándola hacia el desarrollo de una ecociudadanía. Ese concepto que implica a nuestro ser en el mundo, a la idea de que todos los seres tenemos que «vivir aquí juntos» (Sauvé, 2013).

En relación con lo anterior, en el ámbito escolar surge la necesidad de saber alimentar los principios de un conocimiento pertinente (problemas globales) que se caracteriza por los siguientes elementos:

- a. La vida en el centro de la actividad educativa.
- b. Conciencia de que tenemos que vivir juntos todos los seres vivos, aquí en la Tierra.
- c. Reflexión crítica y creativa.
- d. Empoderamiento.
- e. Estructuras sociales de participación.
- f. Comunicación asertiva y empática.
- g. Resiliencia social.
- h. Conciencia de la capacidad de cambio.
- i. Desarrollo personal íntegro y equilibrado, en clave de ecociudadanía.
- j. Comprender diferentes escenarios, futuros posibles y cambios alternativos.
- k. Aprovechar la dimensión espacial (local-global) y la dimensión temporal (pasado, presente y futuro) en la elaboración de discursos complejos.
- l. Ser consciente de las propias capacidades para cambiar la realidad y el contexto.
- m. Aplicar los conocimientos científicos y cotidianos, en clave ecosocial, en propuestas de alternativas a las situaciones problemáticas.
- n. ...

3. Enseñar la condición humana

En el tercer saber, Morin declara que la educación del futuro deberá ser una enseñanza principal y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria, es decir, en la era de pensar la hipercomplejidad que somos y que constituye una aventura común de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a cada comunidad. Algunas de las ideas principales en relación con este saber son (Morin, 1999):

- El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, político, histórico. Actualmente, nos encontramos con el problema de que esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa realmente ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté comprenda y tome conciencia de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.
- Así, la condición humana, es decir, la razón de ser y esencia de lo que significan las palabras ser humano, debería ser objeto esencial de cualquier educación.
- La división actual de la enseñanza en disciplinas imposibilita comprender «lo que está tejido en conjunto», esto es, según el sentido original del término, lo complejo. Es necesaria, pues, una religación de los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía; es posible reconocer la unidad y la complejidad de todo lo que es humano.

El ser humano complejo tiene, a la vez, una naturaleza frágil. Un ser que necesita de otros seres humanos, de la unidad humana, para poder sobrevivir, sobre todo en la infancia, en la enfermedad o en la senectud; o cuando surgen dificultades. La diversidad de todo lo que es humano nos ofrece la ayuda para que la posibilidad de vida que somos al nacer se convierta en una realidad. A eso le llamamos interdependencia. Y el ser humano es radicalmente interdependiente.

Además, la caracterización patriarcal de las sociedades ha condicionado su evolución. La perspectiva ecofeminista ayuda a dar una nueva visión pues implica la revisión de una serie de dualismos vertebradores de nuestro pensamiento: naturaleza/cultura, animal/humano, afectividad/intelecto, cuerpo/mente... A través de la Historia, estos dualismos jerarquizados han estado relacionados con la caracterización patriarcal a la que antes aludíamos. Así pues, las conexiones teóricas del nuevo estilo educativo hacen pertinente el enfoque feminista de la cuestión ontológica, ética y política de la relación del ser humano con los demás seres vivos (Alicia Puleo, 2015).

Saber enseñar la condición humana aporta a la competencia ecosocial diversos argumentos:

- a. Conciencia de ser interdependiente.
- b. Interdependencia con los seres humanos y con los seres vivos.
- c. Respuesta a las necesidades propias sin comprometer las de otras personas y del resto de seres vivos presentes y futuros.
- d. Dignidad de las personas.
- e. Igualdad y equidad entre personas.
- f. Ética de los cuidados.
- g. Distribución de la riqueza y el bien común.
- h. Establecimiento de ambientes de confianza y respeto.
- i. Facultad para realizar discursos complejos.
- j. Desarrollo de la metacognición.
- k. ...

4. Enseñar la identidad terrenal

Hace décadas que descubrimos que los desechos y emisiones de nuestro desarrollo técnico-industrial urbano degradan la biosfera, y amenazan con envenenar irremediablemente el medio viviente del cual formamos parte. La dominación desenfundada de la naturaleza por la técnica conduce la humanidad al ecicidio y al suicidio.

Morin (1999), en este cuarto saber, coloca la condición humana en su contexto terrenal y aporta las siguientes nociones clave de cara al futuro:

- Necesitamos desarrollar la aptitud de contextualizar y globalizar el conocimiento ya que la exigencia del futuro es pensar la globalidad, la relación todo-partes, su multidimensionalidad y su complejidad. El reconocimiento de la identidad terrenal humana será cada vez más indispensable y debe convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.
- Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria que comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI y mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo, sin por ello ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado a la humanidad y que aún no han

desaparecido.

- Habrá que señalar la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XXI mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con similares problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.

La crisis planetaria se basa en un sistema productivista fundamentado en el extractivismo. Desde esta perspectiva, se entiende que los bienes comunes a todos los seres vivos que proporciona la biosfera tienen una función utilitarista y sirven exclusivamente como recurso humano. Es necesario reconocer que el ser humano es radicalmente ecodependiente, necesita de la naturaleza para conseguir abrigo, alimento, agua, refugio, etc. La ecodependencia es el otro pilar fundamental de una visión ecosocial de la educación. A este respecto:

Es evidente que todo, absolutamente todo lo que utilizamos para sostener necesidades humanas biológicas, proviene de la Naturaleza (y de otras personas). Materiales que se extraen o ciclos que se perpetúan y que permiten la agricultura o la renovación de las pesquerías de un caladero... Somos Naturaleza y somos radicalmente ecodependientes (Yayo Herrero, 2016).

Reconocer nuestra identidad terrenal contribuye a la competencia ecosocial con:

- a. Conocimiento y disfrute de la naturaleza, sus límites, sus elementos e interrelaciones, su realidad sistémica y el impacto humano.
- b. Visión ecosocial.
- c. Conciencia de ser ecodependiente.
- d. Perspectiva sistémica y holística.
- e. Crisis ecosocial: causas, consecuencias y alternativas.
- f. Incertidumbre del colapso.
- g. Resiliencia.
- h. Conciencia antropológica.
- i. Conciencia ecológica.
- j. ...

5. Enfrentar las incertidumbres

Según Morin (1999), en el contexto actual hemos aprendido que hay que substituir la visión de un universo que obedece a un orden impecable por una visión dialógica

del universo, antagónica y complementaria, entre el orden, el desorden y la organización. Morin abunda en su idea de que el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas. Aquí algunos pensamientos a subrayar (Morin, 1999):

- Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas, en las de la evolución biológica y en las ciencias históricas.
- Es necesario enseñar estrategias que permitan afrontar mejor los riesgos, lo inesperado, lo incierto. Habrá que capacitar también para modificar el desarrollo de las mismas en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.
- La fórmula del poeta griego Eurípides que data de hace 25 siglos es ahora más actual que nunca. «Lo esperado no se cumple y, para lo inesperado, un dios abre la puerta». El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para atender lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación se sitúen en la vanguardia de la incertidumbre de nuestros tiempos.

Un enfoque ecosocial de la educación ambiental no se basa en verdades absolutas, sino que tiene en cuenta la duda, el azar, la crítica, la incertidumbre, los riesgos. Esta perspectiva coloca la trama de la vida en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se asienta en los principios de codependencia e interdependencia. Huyendo de planteamientos deterministas, esta educación da el protagonismo a quien aprende y al que enseña tratando de empoderar al *Otro ser humano*, al tiempo que se empodera a sí mismo en sus relaciones de interdependencia.

En definitiva, la finalidad de la educación es capacitar a quien aprende para desarrollar una vida buena en condiciones cambiantes y complejas. Educar personas críticas y autónomas, que puedan elegir y tomar decisiones libremente; personas emancipadas y capaces de articularse con otras para transformar la realidad y participar en la construcción colectiva del mundo en el que desean vivir, aspirando a la felicidad individual y colectiva, de toda la humanidad.

Probablemente, el futuro va a ser radicalmente distinto al presente y no se va a parecer

a cómo fue el pasado. En el origen de esta mutación está la crisis multidimensional actual (...) Todo esto ya es un contexto concreto en los centros educativos. Así, la petición de más participación, la desestructuración social, la centralidad de los temas ambientales, la crisis económica, la “escapada virtual”, el incremento de la diversidad o las desigualdades de género forman parte del día a día de las aulas, los patios y los espacios de encuentro entre el profesorado y las familias (González Reyes, 2015).

Enfrentar las incertidumbres en el aula, en un contexto de educación ecosocial y pasar a la acción implica:

- a. El desarrollo de habilidades para la transformación personal y colectiva.
- b. La toma de postura y diseño de acciones transformadoras.
- c. La realización de acciones transformadoras, de carácter ecosocial, reales (valiosas, significativas) en el entorno, de carácter individual y colectivo.
- d. El consumo consciente, saludable, ecológicamente ajustado y socialmente justo.
- e. El principio de libertad.
- f. La influencia en el entorno social.
- g. Las actuaciones para cubrir las propias necesidades sin comprometer las del resto de seres vivos presentes y futuros, para tener un desarrollo integral y una calidad de vida con un equilibrio armónico con el entorno y en sociedad.
- h. La utilización de los recursos y herramientas necesarios para poder tomar el máximo de decisiones en distintas situaciones.
- i. El paso de la conciencia a la acción: compartir las responsabilidades y la participación en una acción transformadora conjunta.
- j. ...

6. Enseñar la comprensión

Uno de los saberes más importantes. Morin afirma que la situación en la Tierra es paradójica ya que las interdependencias, así como la dimensión de las ya existentes, se han multiplicado. Tanto que la conciencia de ser solidarios en los escenarios de la vida y la muerte liga en bastantes momentos a los humanos. La comprensión no puede digitalizarse. Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. En torno

a este argumento se destacan las siguientes ideas (Morin, 1999):

- La comprensión, en general, es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión humana está muy alejada de nuestras enseñanzas. El planeta y sus organismos vivos necesitan comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la misma necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser una tarea prioritaria para la educación del futuro.
- La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es trascendental para que las relaciones humanas salgan de su estado primitivo de incompreensión.
- Consecuentemente, surge la necesidad de estudiar las diversas incompreensiones desde sus raíces, en sus modalidades y por sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría, no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual deberíamos estar ligados permanentemente por la misma esencia y vocación humana.

Los obstáculos interiores a la comprensión humana son enormes; no solamente existe la indiferencia sino también el egocentrismo, el etnocentrismo, el sociocentrismo, cuya característica habitual es considerarse el centro del mundo. De ahí que todo lo extraño o lejano sea contemplado como secundario, insignificante u hostil.

La comprensión se genera a partir de un mundo común. Así, el crecimiento personal y colectivo está vinculado a una transformación íntima de la persona.

En las últimas tres décadas, lo común se ha transformado en uno de los conceptos y dimensiones clave tanto para el pensamiento filosófico como para las prácticas sociales y políticas. En un contexto signado por el fracaso de los grandes proyectos socialistas, y frente al avance del neoliberalismo como racionalidad gubernamental propia del capitalismo contemporáneo (...) se asumió como tarea repensar lo común como una dimensión de la existencia ampliamente ignorada, o bien tergiversada, por la filosofía moderna, como una forma de propiedad y/o de gestión de los recursos por fuera de la oposición entre lo público y lo privado, y como un terreno de experimentación de prácticas políticas radicalmente democráticas no centradas en el Estado y la representación. (Saidel, 2019)

La componente enseñar la comprensión y empatía presentaría, entre otras, características a tener en cuenta en el desarrollo de la competencia:

- a. Conciencia del bien común.
- b. Conciencia ecosocial de bienes comunes frente a la perspectiva antropocéntrica de los recursos naturales.
- c. Participación constructiva en actividades comunitarias, y en la toma de decisiones en el ámbito local o global, en particular, mediante la actividad social y cívica (activismo comprometido).
- d. Desarrollar acciones individuales y colectivas basadas la sostenibilidad de la trama de la vida, la justicia social, el respeto mutuo, la solidaridad, la equidad y la democracia, para la transformación ecosocial.
- e. Crecimiento personal.
- f. Servicios públicos con la vida en el centro: salud, educación, vivienda, seguridad, paz...
- g. Trabajo colaborativo en red. Redes sociales de apoyo mutuo.
- h. Competencia comunicativa. Comunicación de los conocimientos.
- i. Concebir empáticamente la alteridad y el entorno y aplicar la ética de los cuidados.
- j. Reflexionar sobre las propias emociones como medio para un entendimiento más profundo de los problemas ecosociales.
- k. ...

7. Cultivar la ética del género humano

Morin promueve que la concepción compleja del género humano comprende la tríada individuo ↔ sociedad ↔ especie en la biosfera. Los individuos son más que el producto del proceso reproductor de la especie humana, afirma, pero este mismo proceso es causado por los individuos de cada generación. De esta manera, la nueva ética debe considerarse como una moralidad crítica y experiencial resultado del bucle de los tres términos individuo ↔ sociedad ↔ especie de la biosfera, de donde surgen nuestra variada conciencia y nuestro espíritu propiamente humano. Son destacables estas ideas de Morin (1999):

- La educación debe conducir a una «antropo-ética» considerado el carácter ternario de la condición humana conformada por la triada individuo ↔ sociedad ↔ especie. En este sentido, la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia; la ética individuo y especie convoca la ciudadanía mundial en el siglo XXI.

- La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Hay que reconocer que llevamos en cada uno de nosotros, de forma más o menos consciente, esta triple realidad. Así pues, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.
- En consecuencia, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debería contribuir no solo a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esa consciencia se traduzca en la voluntad de una realización continuada de la ciudadanía terrenal.

Para Morin, conjuntar una política del ser humano, una política de civilización, una reforma de pensamiento, una nueva antropoética, un verdadero humanismo y una conciencia de Tierra-Patria reducirían la desunión e ignominia que ahora son visibles en el mundo.

La ética ecosocial reconoce el valor intrínseco de los demás seres vivos y sitúa la trama de la vida como máximo valor y como centro de toda reflexión y acción. La vida se desarrolla en el mundo, es parte del cosmos que se configura en la biosfera y en la interacción permanente con la biosfera.

Ya en el ámbito escolar, Adolfo Agúndez (2018) apuesta por un nuevo sentido metodológico y conceptual:

La transformación del aula en comunidad de investigación ética implica la transformación del aula en una micro-sociedad democrática donde los niños y niñas pueden vivir experiencias que ponen en juego todos los ingredientes de una vida democrática facilitadora del real desarrollo de la naturaleza humana (...) La comunidad de investigación ética es, en definitiva, un espacio donde, gracias a la propuesta de ideas, unas veces complementarias y otras veces alternativas, se favorecen la autocorrección y el desarrollo de la autonomía moral.

Desde estos postulados, el desarrollo de una ética ecosocial comporta:

- a. Perspectivas de justicia social, equidad, equilibrio ecológico, democracia, sostenibilidad y solidaridad.
- b. Acogida reflexiva y crítica de la información ofrecida por los medios de comunicación.
- c. Discriminación entre valores y pseudo-valores.

- d. Valores implicados en las causas de la crisis ecosocial.
- e. Posicionamiento moral respecto a problemas ecosociales.
- f. Manifestación de valores de respeto, sostenibilidad, tolerancia, solidaridad, empatía, igualdad, equidad...
- g. Disfrute de la vida.
- h. Desarrollo de valores en clave ecosocial.
- i. Fundamentos éticos de la actuación personal, en libertad, con la limitación de las libertades de las otras personas de la comunidad.
- j. Clarificación de valores en base al pensamiento profundo y a principios generalizables a fin de construir acuerdos democráticos.
- k. ...

Lo esquemático y plano del texto anterior, aunque dibuja un paisaje diverso y con diferentes matices, desafortunadamente, no ilustra la dinámica de interacción entre todos estos diferentes saberes, sus complementariedades, sus vínculos o sus complicidades. Los componentes dibujan una maraña de elementos e interrelaciones que visibilizan una respuesta basada en la complejidad.

En todo caso, y como resumen, entendemos que esta visión de la competencia ecosocial enfrenta las cegueras del conocimiento para entender y explicar la crisis ecosocial, promueve un conocimiento que pone en el centro de toda decisión la complejidad de la vida, que asume que somos cuerpos finitos en un planeta finito, que precisa desarrollar una ética ecosocial que atienda a los demás seres humanos y seres vivos y sus hábitats, que por tanto impulsa la comprensión mutua entre humanos, que admite su ecodependencia e interdependencia, que tiene en cuenta y se prepara ante el azar y la incertidumbre. Elementos todos tan interrelacionados como intercondicionados.

En definitiva, compartimos con Lucie Sauvé (2014), que en realidad estamos hablando de una competencia política, una nueva competencia educativa que se manifiesta en un saber actuar: superar la indiferencia, indignarse, denunciar, resistir, elegir, imaginar, proponer, crear, inventar o construir. La competencia política, como comentábamos más arriba, otorga a quien aprende el papel de agente ecosocial, un rol que lleva consigo el desarrollo de la consciencia de esa identidad ecociudadana y el de poder actuar en conciencia.

8.3 COMPETENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN ECOSOCIAL

A lo largo de todo el texto se está defendiendo la necesidad de superar la sociedad del Antropoceno. Sin embargo, transitar a una civilización ecosocial pasa por importantes y radicales modificaciones de las actividades humanas en los distintos ámbitos social, económico, cultural, ecológico o de cuidados. Cada ciudadana y ciudadano que desee cuidar y mantener la trama de la vida del planeta está comprometida con esta tarea; no lo consigue de forma instantánea. Si se ejercita como docentes, a la vez ciudadanas y ciudadanos activos que desempeñan un rol especial, se descubre la gran misión educativa del siglo XXI. En este caso, es imprescindible una docencia que, cambiando su forma de enseñar, colabore en la transición ecológica y social. Esto solo puede hacerse si quienes enseñan son personas formadas, capacitadas y empoderadas.

Para Moya (2020), la misión más importante que tiene en este momento la educación es crear estilos de vida sostenibles, lo cual no resulta sencillo en sociedades poco exigentes hasta ahora en estos estilos de vida y precisa una atención continuada a su desarrollo. En consecuencia, plantea promover:

1. Estilos de vida sostenibles: nuevos estilos de vida que no solo promuevan distintos comportamientos, sino que ante todo generen nuevas prácticas sociales que puedan servir como referencia permanente para las instituciones educativas.
2. La capacidad profesional docente: el techo de cristal para los nuevos estilos de vida supone superar la brecha que separa al sistema educativo de sus aspiraciones más valiosas, así como la que separa a los centros educativos de las suyas. Para acercarse a estos logros es imprescindible ampliar su capacitación docente.
3. La primacía de una educación atenta a tres entornos: entorno natural, entorno urbano y entorno digital. Hasta ahora no se ha conseguido, pero es una condición inexcusable.

En definitiva, desde la consideración de diferentes reflexiones, modelos y propuestas pedagógicas abiertas en las distintas claves de intervención, planteamos que quien enseña (Gutiérrez Bastida, 2018):

- Realice una reflexión ética, individual y colectiva, acerca de sus valores, actitudes y maneras de actuar, participando en la construcción de una ética ecosocial.
- Comparta su conocimiento, facilite otros y provoque interacciones en el alumnado y entre este y el entorno.

- Proponga y guíe una investigación-acción participativa por parte del alumnado.
- Cuestione los resultados obtenidos y provoque la autorregulación y corregulación de los aprendizajes.
- Anime a criticar la problemática ecosocial genera por el actual modelo económico basado en el crecimiento sin límites, a que chicos y chicas se indignen y se impliquen en ella, a que propongan alternativas y a que adquieran el compromiso de llevarlas a cabo.
- Ofrezca espacios a la acción transformadora ecosocial donde se evalúa la significatividad y funcionalidad de las competencias desarrolladas por el alumnado, a la vez que se fomenta la autoevaluación del mismo.

Para complementar estas ideas, traemos aquí una versión adaptada y revisada al enfoque ecosocial de la propuesta que hace UNECE en su publicación *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. (“Aprendiendo para el futuro: Competencias en Educación para el Desarrollo Sostenible”), de 2011. Destaca que las competencias docentes en EDS podrían acercarse al reconocimiento de pormenores de la vida, siempre adaptados a las capacidades de un determinado grupo de alumnas y alumnos, en torno a algunos de los nodos y variables sociales que contempla un esquema en el que los encabezamientos de las columnas representan características esenciales de educación para el desarrollo sostenible: utilizar un enfoque holístico, que busca integrar pensamiento y práctica; imaginar el cambio, explorando futuros alternativos, aprendiendo e inspirándose del pasado, adquiriendo un compromiso en el presente; y lograr la transformación, para cambiar la forma de aprender de las personas y los sistemas educativos.

La agrupación de las competencias en las filas de la tabla se inspira en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para la UNESCO. El siguiente marco fue elegido ya que es amplia y presenta un conjunto significativo de categorías que reflejan una amplia gama de experiencias de aprendizaje:

1.- Aprendiendo a conocer.

ENFOQUE HOLÍSTICO. Pensamiento y práctica integradora:

- Fundamentos del pensamiento sistémico.
- Funcionamiento e interrelaciones entre los sistemas naturales, sociales y económicos.
- Crisis ecosocial: causas y consecuencias.
- Cambio climático: punta de iceberg de la crisis ecosocial.
- Crisis sanitaria.
- Pérdida de biodiversidad.

- Relaciones intra e intergeneracionales, entre personas enriquecidas y empobrecidas, y entre humanos y naturaleza.
- Visión del mundo, suposiciones culturales y comprensión de la visión de los demás.
- Conexión entre los futuros sostenibles y la forma de pensar, vivir y actuar.
- Pensamiento sobre la sostenibilidad y acción transformadora.

IMAGINANDO EL CAMBIO. Pasado, presente y futuro:

- Identificación de las causas profundas de la insostenibilidad.
- Necesidad urgente de cambiar las prácticas insostenibles.
- Avance hacia la calidad de vida, la equidad, la solidaridad, y sostenibilidad de la trama de la vida.
- Establecimiento de los problemas ecosociales en el aula, la reflexión crítica sobre ellos, la visión y el pensamiento creativo en la planificación del futuro y en la realización de cambios.
- Consideración de que algunas cuestiones son fruto del azar, la incertidumbre y que por tanto hay que tener en cuenta el principio de precaución
- Importancia de la ciencia en los procesos de sostenibilidad.

LOGRAR LA TRANSFORMACIÓN. La gente, la pedagogía y el sistema educativo:

- La necesidad de transformar los sistemas educativos que apoyan el aprendizaje.
- La obligación de enriquecer la forma en que se educa/se aprende.
- La trascendencia de preparar a los estudiantes para enfrentarse a nuevos desafíos.
- La importancia de aprovechar la experiencia de los estudiantes como base para la transformación.
- La utilización del compromiso con los problemas del mundo real para mejorar los resultados del aprendizaje y ayuda a los estudiantes a hacer una diferencia en la práctica.

2.- Aprendiendo a vivir juntos.

ENFOQUE HOLÍSTICO. Pensamiento y práctica integradora apoyada en:

- La importancia de involucrar activamente a los grupos existentes a través de las generaciones, las culturas, lugares y disciplinas.
- La generación de empatía con otras personas, otras especies y con la biosfera.

IMAGINANDO EL CAMBIO. Pasado, presente y futuro:

- La aportación de nuevas visiones del mundo que aborden la sostenibilidad.
- El fomento de propuestas de futuros ecosociales alternativos.

LOGRAR LA TRANSFORMACIÓN. La gente, la pedagogía y el sistema educativo se desenvuelven en un escenario que busca:

- La visión crítica de las prácticas insostenibles (en lo ecológico y en lo social) del sistema educativo.
- La mediación con las y los estudiantes para aclarar su propia visión del mundo y la de los demás a través de diálogo.
- El reconocimiento de la existencia de marcos ecosociales alternativos, de movimientos sociales y culturales que los enriquecen.

3.- Aprendiendo a hacer.

ENFOQUE HOLÍSTICO. Pensamiento y práctica integradora:

- La creación de oportunidades para compartir ideas y experiencias de disciplinas, lugares, culturas y generaciones diferentes sin prejuicios ni preconceptos.
- El trabajo desde perspectivas diferentes sobre dilemas, tensiones y conflictos ecosociales.
- La asistencia al alumnado para que conecte con sus esferas de influencia locales y globales.

IMAGINANDO EL CAMBIO. Pasado, presente y futuro:

- La evaluación crítica de los procesos de cambio en la sociedad y previsión de futuros sostenibles.
- La comunicación de la urgencia para el cambio.
- El estímulo de esperanza.
- La evaluación de las consecuencias ecosociales de las decisiones y acciones directas.
- El uso del entorno natural, social y construido, incluida su propia institución, como contexto y fuente de aprendizaje.

LOGRAR LA TRANSFORMACIÓN. La gente, la pedagogía y el sistema educativo:

- La necesidad de transformar los sistemas educativos al enfoque ecosocial.
- La exigencia de enriquecer la forma en que educamos/aprendemos.
- La importancia de preparar al alumnado para enfrentar nuevos desafíos individual y colectivamente.
- La conveniencia de aprovechar la experiencia del alumnado como base para la transformación.
- El cometido de generar resiliencia, individual y colectiva, en el alumnado

para lograr cambios ecosociales.

- La conciencia de que la participación en cuestiones del mundo real mejora los resultados del aprendizaje y ayuda al alumnado a actuar en la realidad.

4.- Aprendiendo a ser

ENFOQUE HOLÍSTICO. Pensamiento y práctica integradora:

- El imprescindible e inexcusable diálogo entre disciplinas, culturas y perspectivas.
- El reflexivo conocimiento de las visiones culturales locales y globales.

IMAGINANDO EL CAMBIO. Pasado, presente y futuro:

- La motivación para hacer una contribución positiva a otras personas y al entorno social y natural, local y global.
- La disposición para tomar medidas ponderadas incluso en situaciones de incertidumbre.

LOGRAR LA TRANSFORMACIÓN. La gente, la pedagogía y el sistema educativo:

- La disposición a desafiar los supuestos que subyacen a las prácticas insostenibles.
- La facilitación y participación en el proceso de aprendizaje.
- La práctica de la reflexión crítica.
- La inspiración de creatividad e innovación.
- El compromiso con el alumnado para construir relaciones positivas.

8.4 ELEMENTOS DIFERENCIADORES EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Llegados a este punto pueden surgir dudas de si la actuación que estamos llevando a cabo en el centro está enmarcada en la competencia ecosocial y, por ende, en la educación ecosocial. Vamos a desarrollar cuatro ejemplos, aunque debemos insistir en que será de enfoque ecosocial si ha reflexionado sobre su impacto (positivo y negativo) en la vida, en la trama de la vida del planeta, si ha promovido el empoderamiento del alumnado, si ha supuesto alguna acción transformadora que promueva un mundo más justo y más sostenible.

Protocolo ecosocial del centro.

En los centros escolares nos encontramos con diversos documentos que explicitan una serie de criterios a la hora de su actuación en el ámbito que corresponda. Son

habituales los protocolos de emergencias, de acogida o de administración económica. Cada vez con más frecuencia aparecen los protocolos de igualdad, de compra verde o de movilidad.

La propuesta es aglutinar todos los que tengan carácter ecosocial bajo un mismo paraguas: el Protocolo Ecosocial Escolar. Un documento que recoja las pautas y criterios de actuación en la esfera de lo ecosocial diseñado, desarrollado y llevado a la práctica por la comunidad escolar, con la participación de todos los agentes y con protagonismo del alumnado. El protocolo deberá marcar los criterios de actuación para: la acogida de alumnado y familias, la del profesorado que se incorpora al centro; la igualdad; la gestión de conflictos; el afianzamiento idiomático de las personas migrantes; la gestión del consumo y mantenimiento; la gestión de residuos y limpieza; la gestión de la energía; la gestión del agua; el protocolo sanitario; la (re)naturalización de patios; la gestión de los recreos; el huerto escolar ecológico; el comedor escolar saludable y sostenible; la movilidad; el uso y la gestión de las tecnologías; la gestión del ruido; el compromiso ecosocial con el entorno... Elementos, todos y en interacción, que ponen la vida en el centro de la actividad escolar.

Currículo ecosocial

Otro elemento diferenciador en un centro que desarrolle la educación y la competencia ecosocial es el currículo escolar de carácter ecosocial basado en una ética acorde. Carmelo Marcén (2022) lo escribe de esta manera:

Así pues, para sentirse parte del medioambiente como entidad imaginada o real (reino donde las incertezas asoman una y otra vez) habría que seleccionar, para construir, una serie de saberes medioambientales que ayuden a comprender los nuevos tiempos, con sus aceleraciones múltiples, parones e incertidumbres. Ante esa nueva tesitura solamente nos cabe proponer una decidida apuesta educativa que se podría definir como ecoética. Esta se apoya en acuerdos escolares y sociales compartidos.

Un currículo ecosocial es un marco educativo que concreta las concepciones ideológicas, epistemológicas y pedagógicas emanadas del Proyecto Educativo de Centro y de la organización escolar. Si no hay un proyecto educativo de naturaleza ecosocial, será difícil desarrollar un currículo ecosocial. Un currículo ecosocial define los planes de estudio y experiencias designadas a que quien aprende desarrolle plenamente sus capacidades, su desarrollo ecociudadano y como agente activo de cambio en su realidad ecosocial. En todo caso, siempre estará en nuestra mano hacer un currículo de transición ecosocial, reconociendo que todavía no lo es, pero que hay interés e intención de transitar hacia él.

Esto exige que, elementos olvidados en los currículos tradicionales sustituyan a aquellos que se han quedado obsoletos o tratan de mantener el carácter de reproductor social. Un currículo de corte ecosocial tiene en cuenta una mirada ecofeminista de la realidad consumista; la destrucción de la naturaleza y los conflictos bélicos; la cultura de la sostenibilidad; la violación de los derechos humanos, la desigualdad y el empobrecimiento, especialmente, entre la infancia del Sur; la discriminación por género, discapacidad, identidad, origen, religión o cultura; el ideal de emancipación y de empoderamiento de la infancia; el arrinconamiento de la indiferencia y la provocación de la indignación; el capitalismo explotador, la precariedad laboral y las migraciones forzadas; la crisis de los cuidados; la educación ética y estética... y lo traduce a sus propósitos, contenidos, mecanismos de evaluación, metodologías, organización, distribución de tiempos, agrupamientos, etc. Y, por supuesto, no olvida los otros aspectos que contribuyen a potenciar el desarrollo holístico del alumnado: acercamiento y disfrute de la naturaleza, actividades contextualizadas con el entorno social, que tengan buenas experiencias de aprendizaje, que puedan experimentar la alegría y el significado del aprendizaje y desarrollar su acción y bienestar sostenible. En fin, se trata de ofrecerles las mejores condiciones para conocer y aprender a vivir en este mundo complejo y cambiante y enfrentar los retos del futuro.

Indignación y esperanza

La crisis global nos hace cuestionar la falta de ética del neoliberalismo y su interés en la ideología del mercado. Las graves consecuencias de esta falta de ética, si no se presta la debida atención, queda desdibujada en esta fantástica y radiante burbuja consumista creada por el sistema de producción y consumo. Una pompa opaca al alcance perturbador y desmedido de su poder destructivo: extractivismo, desigualdad, injusticia social, etc.

El alumnado debe conocer estas realidades, adaptadas a su madurez y capacidad de actuación. Debe sentir su indignación ante estas situaciones y sus ganas de hacer algo. Es importante el diálogo, la construcción de nuevos espacios educativos en los que todas y todos se sientan valorados y aceptados y la cooperación entre las personas para cambiar realidades. Es imprescindible generar indignación. Pero, también esperanza.

La indignación debe ir íntimamente a la esperanza de que las políticas, la manera de hacer las cosas, la forma de entendernos en y con el mundo pueden cambiar y, además, hay experiencias que así lo demuestran. Vivimos con la sensación de acercamiento al colapso. Pero del colapso se sale. Hay esperanza. La esperanza será mayor cuanto más resiliencia se generen en personas y comunidades. Como decía Freire, tenemos el deber de la esperanza.

La Gran Transición Ecosocial necesita personas formadas para enfrentar un futuro, cercano e incierto, que se tiene que dirigir en favor de quien más injustamente es tratado y con beneficios para todas las personas, para todos los seres vivos y para sus hábitats, sin dejar a nadie atrás. Ahora, la indignación es el motor que nos prepara hacia un futuro esperanzador. Vivimos en el Antropoceno, y no es el fin, sino el comienzo de una nueva época socialmente más justa y ecológicamente más sostenible.

Situaciones ecosociales de aprendizaje

Lo que anhelamos para un buen desarrollo de la vida debe formar parte de los centros educativos, debe ser tanto su contexto como el propósito. En consecuencia, es esencial generar situaciones de aprendizaje de carácter ecosocial. Las situaciones ecosociales de aprendizaje son propuestas de enseñanza-aprendizaje que toman como eje contextos, escenarios o circunstancias en las que la realidad social y ecológica se manifiesta de manera significativamente problemática para el alumnado. Estos planteamientos integran elementos curriculares de diferentes áreas de conocimiento que ofrecen tareas significativas y relevantes a quien aprende. El alumnado está llamado a actuar –individual y colectivamente– en la solución o mejora de las problemáticas ecosociales de manera creativa y cooperativa por medio de tareas y actividades.

Son situaciones y actividades significativas, globalizadoras, interdisciplinares e insertas en la vida del centro y de su entorno, a fin de que, a través de todo ello, se promueva el desarrollo de una ecociudadanía global, consciente, libre, participativa, comprometida y activa con los retos del presente. En las situaciones ecosociales de aprendizaje no existe una única solución correcta, sino que toda decisión, errónea o acertada, se presenta como una oportunidad para obtener información válida que ayudará a elaborar una mejor solución. Estas situaciones engloban los ámbitos analítico, interpretativo, expresivo, creativo y comunicativo. El alumnado debe convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje a través de experiencias, procesos, proyectos, retos y tareas que desarrollen su capacidad de apreciación, análisis, creatividad, imaginación y sensibilidad.

El diseño de los escenarios ecosociales de aprendizaje debe provocar la transferencia de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado. Por ello, ha de posibilitar la movilización coherente y eficaz de distintos conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta etapa para buscar alternativas a las problemáticas ecosociales. Las situaciones propuestas deben favorecer diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en equipo, permitiendo que el alumnado vaya asumiendo responsabilidades personales progresivamente y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado. Las situaciones

ecosociales de aprendizaje deben fomentar aspectos relacionados con la crisis ecosocial local y global, el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado se prepare para responder con dedicación y compromiso a los retos de sostenibilidad del siglo XXI.

Una situación ecosocial de aprendizaje, por ejemplo, puede ser recoger una noticia de un medio de comunicación: «El verano de 2022 ha sido récord de calor extremo: hasta 42 días, la mitad del verano, bajo ola de calor». A partir de aquí se analizan las ideas previas, se estudia el fenómeno, se investiga, se promueven alternativas desde el aula o desde el centro educativo, se prueban o se ponen en marcha, se evalúa... todo ello desde el papel activo y protagonista del alumno o alumna en el proceso. El adjetivo ecosocial, a diferencia de las situaciones de aprendizaje al uso, exige que se finalice con una acción ecosocial transformadora, impulsada por las y los estudiantes, que mejore el entorno escolar o municipal mientras contribuye a combatir el cambio climático. Otro ejemplo, viene más abajo, en torno al huerto escolar.

9.- Otras ideas a tener en cuenta.

Somos conscientes que lo que aquí expuesto puede sonar bien pero no es sencillo llevarlo a buen fin. Suele contar Lucie Sauvé que, en una charla, se nota enseguida si entre el público hay docentes porque la primera pregunta que hacen es siempre: ¿Cómo? ¿Cómo se traduce a mi práctica diaria todo eso que cuentas?

Decíamos en *Educatio ambientalis* y nos seguimos reafirmando en ello:

Comenzamos afirmando que en educación no existen las recetas mágicas. En todo caso, de existir, una receta sería de aplicación específica en un momento único y con un conjunto de aprendices concreto. En cuanto se cambia el momento (llueve o hace sol, por la mañana o por la tarde, después del recreo o tras un examen) o el grupo (infantil, primaria, secundaria, la clase etiquetada como *buena* o *mala*, de zona rural o urbana, ISEC —Índice socioeconómico— alto o bajo), la receta se desintegra. La EA es un gran escenario para la innovación educativa, nos permite utilizar diversos enfoques, metodologías o dinámicas (donde no debería tener lugar la cultura de Ctrl+C, Ctrl+V). (Gutiérrez Bastida, 2018)

Me imagino siendo parte del profesorado que se reúne en equipo docente para diseñar el futuro proyecto de centro. Y me gustaría que la cuestión a responder clave fuese ¿Cuándo? ¿Cuándo nos juntamos las y los docentes del centro para hablar de esto? Y a partir de encontrar un cuándo: ¿Cuáles son los principios pedagógicos visibles u ocultos de nuestro centro? ¿Nuestros fundamentos teóricos y nuestras autoras y autores referentes? ¿Alguien ha leído la última literatura al respecto? ¿Quiénes pueden aportar algo más, otro enfoque desde su saber? ¿Conocemos experiencias en este sentido? ¿Podemos encontrar alguna práctica de éxito? Etc. Y, a partir de las diversas intervenciones, elaborar la propuesta de nuestro centro educativo, la propia, la genuina, la auténtica que va buscar respuestas a nuestros retos.

Se nos plantea como un reto quizás difícil, pero es como otros ámbitos de la vida. Cuando vamos a realizar algún deporte, tenemos unos principios de actuación: cuidar la alimentación, estirar, calentar, desarrollar la acción desde nuestros parámetros y con los demás, si es deporte colectivo. No se nos ocurre darnos una comilona y empezar sin calentar. Tenemos unas referencias en nuestra mente que nos lo impiden. En el proceso de aprendizaje es parecido: tenemos unos soportes pedagógicos que nos mueven a investigar las ideas previas, a ajustar la programación tras ella, a plantear un tipo de actuaciones y no otras, etc. Se trata de apropiarnos de esos fundamentos y el cómo vendrá casi por sí solo, cambiarán las circunstancias, el grupo, pero las bases se mantendrán.

Y no estamos hablando de estrategias metodológicas (más o menos estéticas), sino

de los fundamentos pedagógicos que subyacen tras una metodología, se supone, coherente con ellos.

Necesitamos unas buenas bases teóricas y unos fundamentos pedagógicos sólidos. Conocerlos, elegirlos, adaptarlos a nuestro entorno, debatirlos y apropiarnos de ellos, hacerlos nuestros como signo de identidad a la hora de enseñar. A partir de ahí, viene lo menos difícil dada la práctica del profesorado: diseñar estrategias, elaborar recursos, preparar dinámicas... y ponerlos en práctica con nuestro alumnado, que es lo que de verdad nos gusta. El gran Leonardo da Vinci decía: «Los que se enamoran de la práctica sin la teoría son como los pilotos sin timón ni brújula, que nunca podrán saber a dónde van». Y añadía: «La práctica debe siempre ser edificada sobre la buena teoría». En fin, como decía el psicólogo K. Lewin: «Nada más práctico que una buena teoría».

En todo caso, vamos a dejar un abanico de propuestas que han demostrado su valor a lo largo de los últimos años. Por tanto, quizás no sean propuestas novedosas *strictu sensu*. ¿Qué será lo diferente? Sin duda, su intencionalidad ecosocial.

Por ejemplo, habitualmente, utilizamos el recurso educativo huerto escolar para observar las necesidades de las plantas, sus funciones vitales, para adquirir responsabilidades, etc. Desde un enfoque ecosocial, el huerto lo podemos trabajar como un espacio de creación de vida [según la propuesta anteriormente presentada, haría referencia a enseñar la identidad terrenal], de generación de un ecosistema (elementos e interrelaciones) [alimentar los principios de un conocimiento pertinente], como una herramienta para trabajar el problema ecosocial de la alimentación (hambre, explotaciones agrícolas y ganaderas industriales, agroecología, origen de nuestros alimentos, salud alimentaria...) [enseñar la comprensión, enfrentar las incertidumbres], como marco en el que aprehender el enfoque sistémico (conjunto de elementos, frontera, entorno, interacciones, subsistemas...) [enfrentar las cegueras del conocimiento], como soporte de la crisis ecosocial global (pobreza, cambio climático, migraciones, comida rápida, ciudades sostenibles, sistema de producción-consumo, pérdida de biodiversidad...) [enseñar la condición humana, cultivar la ética del género humano], etc.

En el capítulo final de *Educatio ambientalis* (Gutiérrez Bastida, 2018) se ofrecen una serie de claves de intervención docentes contextualizadas. Sin entrar en el debate de si lo que sigue son modelos didácticos, métodos didácticos, estrategias o técnicas didácticas, aquí se ofrecen otra serie de proposiciones que ayudan a desarrollar la competencia ecosocial y sus componentes:

a) Propuestas respecto a la programación didáctica:

- Hipótesis de transición. Trabajar el enfoque ecosocial es una oportunidad para

superar la tecnología educativa basada en los objetivos y estándares homogeneizantes. Esos que se imponen desde el exterior al alumnado. Se trata de proponer otras estrategias más acordes, extraídas desde lo que el alumnado conoce, como puedan ser las hipótesis de progresión o de transición. Un sistema de ideas estructuradas que va removiendo realidades percibidas y construyendo otras nuevas en diferentes niveles de actuación (personal, social, educativo, político, cultural...) y que sirve de referencia a los agentes educativos para evaluar la progresión de los aprendizajes.

- Transitar desde proyectos en centro a proyectos de centro. En los centros educativos se realizan numerosos proyectos relativos a las ciencias naturales o sociales, matemáticas o literatura, etc. Pasar de la realización de proyectos en centro, para que finalmente sean proyectos de centro es un proceso que hace que la cultura de la sostenibilidad empape mejor buena parte de la actividad escolar.
- Diálogo de saberes. La interdisciplinariedad o transdisciplinariedad son de esas palabras pesadas que nos llevan muchas veces a un callejón sin salida cuando, en realidad, estamos hablando sencillamente de diálogo de saberes, diálogo entre disciplinas o ruptura de las fronteras de las disciplinas. Es decir, que las y los docentes del centro busquen tiempos y espacios (para ello la organización y el funcionamiento puede ser un elemento facilitador o dificultador), compartan intenciones y maneras de hacer, construyan proyectos comunes, etc. Esto dota de personalidad y carácter al centro y hace que los procesos fluyan más coherentemente por los pasillos y aulas.
- Del “activismo”, como excusa para romper con lo tradicional al “activismo reflexivo y comprometido”. Muchos centros educativos viven en el “activismo” (“actividades sin fronteras”), numerosas actividades sin sentido real para el aprendizaje, sin reflexión, algunas propuestas de entidades que poco tienen que ver con el interés educativo. Hay que superar esta situación e impulsar, a través del enfoque ecosocial, el “activismo comprometido” del alumnado en la acción ecosocial transformadora. Un activismo que participe y ofrezca resultados o ayuda a la realidad que le rodea.
- Protagonismo del alumnado. El alumnado no solo participa sino que es protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje: autorregula su proceso, hace propuestas, toma la iniciativa, actúa, evalúa...
- Preparar experiencias significativas. Relacionadas con las situaciones ecosociales de aprendizaje se deben preparar: salidas al medio social –barrio, comercio, empresas, administración, colectivos sociales...– y ecológico,

proyectos de investigación-acción participativa, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas... con influencia en el entorno próximo al centro educativo.

- Aprendizaje y servicio. Proyectos en los que el alumnado identifica en su entorno una necesidad social, ecológica, cultural... con la que conectan, se sensibilizan y por la que actúan y ofrecen respuestas.
- De la misma manera, son factibles el aprendizaje basado en problemas, apoyado en retos, aprendizaje por proyectos, por estudios de caso, por centros de interés, etc.

b) Propuestas hacia la formación integral:

- Aprendizaje emocional. Pero, no solo del aprender a adaptarnos a nuevas situaciones muy aprovechadas por la educación neoliberal, sino aprender a empatizar, a cuidar, a ser solidario o solidaria.
- Actuaciones con soporte artístico y educomunicativas. La ciencia y el arte son saberes complementarios que ayudan a entender y a comunicar la complejidad de la biosfera. Si a la comunicación le añadimos el perfil dialógico de Freire, trabajamos una correspondencia que interpela a la persona emisora y a la receptora para construir nuevos espacios de comunicación y de saberes.
- Aprendizaje en la naturaleza. Nuestro alumnado pertenece a la generación nativa digital. Sin contacto con la naturaleza, ¿cómo la van a conocer y a comprender?, ¿cómo van a valorar la vida y los seres vivos?, ¿cómo va a atender a la biosfera?
- Uso didáctico del entorno. Las visitas o encuentros con el entorno social permiten la interacción de conocimientos. Son importantes las visitas a instalaciones: planta depuradora-potabilizadora, tratamiento de RSU, museos, comercios, industrias, administración, mercados...
- Material real. El contacto con materiales e instrumentos de la vida diaria permite al alumnado la posibilidad de palpar, medir, clasificar, pesar, comparar, colocarse en el contexto, representar mejor la realidad, etc.

c) Propuestas hacia el desarrollo ético y personal;

- Metodologías lúdicas y que fomenten la reflexión y el espíritu crítico (juegos simbólicos, cooperativos, de simulación, dilemas...).
- Filosofía adaptada para niños y niñas, que fomentan el desarrollo de

habilidades del pensamiento y sociales, aprendiendo en comunidades de investigación.

- Aprovechamiento educativo de la indignación, la transgresión y la esperanza. El alumnado debe conocer de cerca algunos problemas ecosociales.

d) Propuestas hacia el empoderamiento;

- Acción transformadora en el medio (campañas informativas, conservación y limpieza ríos, bosques, playas..., demandas a autoridades, participación en actos colectivos..., artísticas...).
- Conversión del centro en un escenario ambiental (coherencia entre lo expresado y lo vivido).
- Participación en la comunidad. El alumnado conecta con la realidad social local, se sensibilizan y actúan ofreciendo ayuda, su saber, su ilusión, su trabajo.
- Conocimiento de las posibilidades de participación en la sociedad y capacitación para tomar parte en su transformación. Es una estrategia fundamental para generar y consolidar los procesos de emancipación, desarrollo, y crecimiento personal y colectivo.

10.- Concluyendo

Por lo que parece, estamos viviendo el deterioro de una civilización no acorde con los tiempos futuros. La producción de petróleo y la extracción de otros muchos elementos químicos estarán agotadas en pocas décadas. Casi todo será diferente, tanto en formatos de vida y dimensiones de los problemas como en las crisis sociales a las que haya que hacer frente.

Cada vez tenemos menos alternativas para encauzar un razonable futuro compartido. Dependerá de que personas y sociedades tenga la suficiente y variada información y sepan utilizarla; se indignen ante las situaciones de injusticia social y de riesgo de la trama de la vida en la biosfera; adquieran el compromiso de intentar revertir la situación, de crear estructuras resilientes para poder salir adelante. Todo es necesario para construir nuevas relaciones ecosociales para llevar a cabo la necesaria gran transformación ecosocial.

Este viaje necesita personas formadas y para ello la educación ecosocial adquiere un papel relevante, imprescindible.

La tarea de la educación es, en primer lugar, descubrir las capacidades y saberes de quienes aprenden para, posteriormente, ayudarles a crecer personal y colectivamente con potencial para transformar la realidad que les rodea.

La educación ecosocial es un proceso, a través de la transformación ecológica y social de nuestro modelo de vida. Por eso propone una nueva cosmovisión del mundo y una ética ecosocial. Si así sucede, las personas desarrollan sus capacidades y aptitudes plenamente y construyen su ecociudadanía. Ajustan conscientemente su actividad a los principios de codependencia e interdependencia, cuidando los vínculos con los demás humanos y seres vivos, atendiendo al fin último de la educación: ser personas satisfechas dentro de un colectivo amigable.

El fin de esta educación debe ser enseñar y aprender en libertad a pesar de estar inmersos en la crisis ecosocial. Se consigue mejor con una pedagogía crítica, comprometida con la sociedad, que ofrezca esperanza en el cambio y que actúe por él, por la transformación ecosocial.

Sin duda, los y las jóvenes estudiantes son ya y para siempre ciudadanos y ciudadanas de su mundo, de su ciudad, de su barrio... Su codependencia e interdependencia (respirar, beber, alimentarse, vestirse, alojarse, consumir –producir–, relacionarse con las demás personas, identificarse, divertirse, soñar, crear, amar, sufrir...) forman ya parte de la trama de la vida, de una red de redes de interacciones, donde tienen cierta capacidad de influencia en cuanto a formas de

consumo, seguimiento de modas, dedicación del tiempo libre...

La Gran Transición Ecosocial debe aprovecharlo. No se puede permitir el lujo de despreciar y relegar el compromiso, la responsabilidad, el entusiasmo, la creatividad y la indignación de nuestras y nuestros estudiantes. En el sistema escolar y en el centro educativo, debemos encontrar fórmulas organizativas que permitan desarrollar proyectos de aprendizaje insertados en su contexto ecosocial y donde se permita proponer y actuar al alumnado. Y a su vez, que estimulen las competencias y motivación docentes para tratar de mejorar su progreso profesional y la calidad de vida de la comunidad escolar y de su entorno natural.

Desde hace tiempo, una parte del alumnado y profesorado está comprometida con la tarea, bastantes centros educativos cuentan con proyectos inspiradores que superan los obstáculos de la rígida organización escolar. Por ello, vaya desde estas líneas todo nuestro agradecimiento, reconocimiento y apoyo, además de ánimo para seguir en la labor.

En el actual estado de los sistemas educativos, que sufren las directrices economicistas y laborales de quien guía el crecimiento económico de sus países miembros, la OCDE, las competencias son el núcleo de las decisiones curriculares. Dado que esta es una realidad que nos atrevemos a decir que soportamos, y teniendo en cuenta el carácter transformador que queremos implementar en la educación, se propone la competencia ecosocial.

A lo largo de este material hemos insistido una y otra vez en que la competencia ecosocial moviliza los conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y destrezas necesarios que impulsan a realizar un análisis complejo y crítico de los fenómenos y problemas ecosociales presentes e históricos. Lógicamente, la clarificación de valores es fundamental. Esta generará seguramente cierta indignación ante la crisis ecosocial. Si es así se convierte en un motor para actuar, individual y colectivamente, por el bien personal y por el bien común influyendo en la compleja sociedad desde la mejora de sus relaciones ecológicas.

Pero, el desarrollo teórico y práctico de una competencia de este carácter exige un contexto que lo haga posible y la escuela no puede si actúa en solitario. La educación es una responsabilidad de la comunidad. Muchas organizaciones ecologistas, movimientos sociales, equipamientos de educación ambiental, museos e instituciones, así como empresas, comercios y servicios colaboran, establecen sinergias y comparten tareas con los centros escolares ofreciendo así un contexto cómplice y dando apoyo a los proyectos educativos. Desde el reconocimiento y amparo a su empeño, hay margen de mejora.

Y este contexto, también lo ofrece como nadie la educación ambiental. La

educación ambiental (evidentemente, no neoliberal, sino comprometida con la transición ecosocial) debería convertirse en el trampolín hacia la educación ecosocial.

El grupo de trabajo del PAEAS (Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad) para la educación formal no universitaria y comunidad educativa, en el que participaron de manera más o menos intensa unas 100 personas, propuso unas líneas de actuación para la configuración de una educación más ambiental y plagada de sostenibilidad. Por diversas razones, no aparecen en el documento final que se sometió a debate público, aunque recoge el espíritu. Para quienes no tengan acceso a los documentos que el Plan de Acción aportó, se reproducen aquí las que elaboró el grupo de educación formal. Son las siguientes que propongo como homenaje al grupo y como cierre a este trabajo sobre la competencia ecosocial:

1. Dotar de carácter ecosocial, marcadamente competencial, con dimensión próxima y global, a una nueva ley de Educación que sitúe la vida en el centro de la actividad educativa; utilizando la Agenda 2030 como marco de referencia para los Proyectos Educativos de Centro.
2. Expresar de forma continuada el sentido ecoético en la ley y fundamentar que se busca a través de un currículo ecosocial.
3. Alentar la encomienda ecosocial y regular normativamente que cada centro elabore un Plan de Acción para la Sostenibilidad, así como planes de gestión acordes con el uso razonable de materia y energía.
4. Flexibilizar la organización escolar para la realización de proyectos de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (EApS) que sean parte de la tarea educativa, no un añadido a contenidos clásicos a los cuales quitarán parte de su protagonismo.
5. Priorizar proyectos de EApS con enfoques pedagógicos orientados al desarrollo de las competencias educativas y a la competencia ecosocial para la sostenibilidad, al aprendizaje transformador y a la acción.
6. Crear estructuras y ámbitos de colaboración entre las diversas áreas curriculares.
7. Asegurar la incorporación de competencias sobre sostenibilidad en los planes de estudio del Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria; así como en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. Siempre desde la consideración de su posible transferencia en el aula
8. Crear programas formativos en sostenibilidad entre la administración educativa y las universidades para que todo el profesorado tenga la posibilidad de acceder a capacitación en Educación para la Sostenibilidad
9. Promover investigaciones coordinadas entre grupos de docentes, centros de

profesorado y Facultades de Educación para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de EApS en el marco de una formación permanente.

10. Elaborar un conjunto de argumentos pedagógicos y metodológicos que sirvan de referencia a los equipos que elaboren materiales didácticos en EApS y poner esos recursos al alcance de todo el profesorado.
11. Configurar una Red de centros educativos que trabajen la sostenibilidad como referencia en sus Proyectos Educativos.
12. Incentivar plataformas de comunicación de la actividad escolar en torno a la sostenibilidad (on-line y presenciales).
13. Empoderar al alumnado ofreciendo situaciones que le permitan adaptar la dinámica escolar a las nuevas necesidades que plantean un estilo de vida diferente y así favorecer una percepción holística del entorno.
14. Evaluar, de forma coparticipada, el desempeño del alumnado en la competencia ecosocial para la sostenibilidad y valorar el impacto de sus acciones para la transformación social.

Bibliografía

- #EA26 (2020). *Competencia ecosocial, imprescindible para tu salud*. Educación ambiental 26. <https://educacionambiental26.com/competencia-ecosocial/>
- Agencia Europea de Medio Ambiente (2021). Growth without economic growth. *European Environment Agency*. <https://www.eea.europa.eu/publications/growth-without-economic-growth/growth-without-economic-growth/#footnotes>
- Agúndez, A. (2018). Programa de Filosofía para Niños como propuesta de educación moral: análisis comparado con otros enfoques de la educación moral. *Childhood & Philosophy*, 14(31), 671-695. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593646>
- Agúndez, A. (2021). Ética ecosocial. En Gutiérrez-Bastida, J. y Quijera, J. (Coords.), *7 saberes para la educación ambiental en la escuela, Módulo 7: La ética del género humano*. Cursos de Verano de la UPV/EHUko Uda Ikastaroak.
- Åhlberg M.K., Aineslahti M., Alppi A., Houtsonen L., Nuutinen A.M., Salonen A. (2015) Education for Sustainable Development in Finland. In: Jucker R., Mathar R. (eds) *Schooling for Sustainable Development in Europe. Schooling for Sustainable Development*, vol 6. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_13
- Ahmed, N. (2022). *Las desigualdades matan. Se requieren medidas sin precedentes para acabar con el inaceptable aumento de las desigualdades por la COVID-19*. Oxford (Gran Bretaña): Oxfam Internacional.
- Albareda-Tiana, S. y Gonzalvo-Cirac, M. M. (2013). Competencias genéricas en sostenibilidad en la educación superior. Revisión y compilación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 141-159.
- Alves, P. (2018, 14 enero). *Descolonización del pensamiento*. Pensamiento Crítico XXI. <https://pensamientocriticoxxi.wordpress.com/2017/11/28/descolonizacion-del-pensamiento/#:~:text=La%20descolonizaci%C3%B3n%20del%20pensamiento%20forma,lo%20sujetos%20protagonistas%20del%20cambio>
- Arri, M., Etxebarria, M.J. y Gutiérrez Bastida, J.M. (26 de junio de 2020). *Pandemia, crisis ecosocial y educación*. Naiz. <https://www.naiz.eus/es/iritzia/articulos/pandemia-crisis-ecosocial-y-educacion>
- Assadourian, E. (2017). Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. *Informe Anual del WorldWatch Institute, Educación ecosocial*. Barcelona: Icaria.
- Ausubel, D. (1986). *Sicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bello, W. (2021). *Los cuatro jinetes de la globalización*. Instituto Transnacional. <https://www.tni.org/es/art%C3%ADculo/los-cuatro-jinetes-de-la-globalizacion>.
- Bertrand Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*, Lyon (Francia): Chronique sociale.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, y M. (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Bacigalupo, M., Punie, Y. (editors), Publications Office of the European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_es

- Bordera, J. y Prieto, F. (2021-08-07). El IPCC considera que el decrecimiento es clave para mitigar el cambio climático. *CTXT Contexto y acción*. <https://ctxt.es/es/20210801/Politica/36900/IPCC-cambio-climatico-colapso-medioambiental-decrecimiento.htm>
- Bosch, A., Carrasco, C., y Grau, E. (2005). Verde que te quiero violeta. Encuentros y desencuentros entre feminismo y ecologismo. En Tello, Enric (2005). *La historia cuenta*. El Viejo Topo. <http://www.ucm.es/info/economía/jec9/index.htm>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2019). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Bugnard, P.P. (18-22 de octubre de 2005) *Qu'est-ce qui est rentable, l'investissement éducatif, le capital humain de l'éducation...?* 11^o Séminaire de l'IDE)Institut International des droits de l'enfant. Bramois, Suiza.
- Bula Caraballo, G. U. (2011). Educación ambiental: del enfoque por competencias al enfoque por habilidades. *Magistro*, 5(10), 33-42.
- Calafell, G., et al. (2020). *Teixint aliances per avançar en l'educació ambiental: conferència inspiradora, experiències i resultats del primer Congrés Nacional d'Educació Ambiental*. Documenta Universitaria, 2020.
- Calafell, G. (2021). Antropocentrismo. En Gutiérrez-Bastida, J. y Quijera, J. (Coords.), *7 saberes para la educación ambiental en la escuela, Módulo 1: Enfrentar las cegueras del conocimiento*. Cursos de Verano de la UPV/EHUko Uda Ikastaroak.
- Camarero, J. G. (2010). *El decrecimiento feliz y el desarrollo humano*. Los libros de la catarata.
- Camou, A. (2010). El discurso sobre la crisis de gobernabilidad de las democracias capitalistas avanzadas: una revisión del informe de la “comisión trilateral”(1975/2010). *Question/Cuestión*, 1(27).
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Carr, P. R., Rivas, E., Molano, N., y Thésée, G. (2018). Pedagogías contra el despojo: Principios de una eco/demopedagogía transformativa como vehículo para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- Carrasco, C. (2009): Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, Madrid: Ministerio de Educación.
- Colorado, S. (2021). El desarrollo ético de la escuela. *Aula*, 311, 47-50.
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01). Bruselas. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Consejo de la Unión Europea (2022). Recomendación del Consejo de 16 de junio, de junio de 2022 relativa al aprendizaje para la transición ecológica y el desarrollo sostenible (2022/C 243/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 243, de 27 de junio de 2022. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(01)&from=EN)
- Contreras, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

- De Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *Internacional Review of Education*, 56, 315-328.
<http://www.springerlink.com/content/ek411m104jwq7728/>
- Delgado Ramos, G. C. (2021). *¿Por qué es importante la ecología política? | Nueva Sociedad*. Nueva Sociedad | Democracia y política en América Latina. <https://nuso.org/articulo/por-que-es-importante-la-ecologia-politica/>.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Deseco.ch. 2021. *DeSeCo*. <https://www.deseco.ch/>.
- Diamond, J (2006): *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Random House Mondadori, S. A.
- Díaz Estévez, A. (2019). Ecofeminismo: poniendo el cuidado en el centro. *Ene*, 13(4), 1445.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2019000400004&lng=es&tIng=es.
- Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial. Del yo interior al activismo ciudadano*. PPC Editorial.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). Decrecimiento y educación. En Taibo, C. (Dir.). *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana* (pp.109-135). Catarata.
- Dunford, B. (2019, 04). 10 cosas: Mirando a casa. *Solar sistem exploration*.
<https://solarsystem.nasa.gov/news/913/10-cosas-mirando-a-casa/#:~:text=Miras%20hacia%20abajo%2C%20al%20planeta.estos%20maravillosos%20contnentes%20todos%20juntos>.
- Ecologistas en Acción (2021). *Colapso y desorden global. Pensando con Ramón Fernández Durán*. Libros en acción.
- Escuelas hacia la Sostenibilidad en Red (ESenRED) (19 de diciembre de 2019). *Posicionamiento de ESenRED después de la COP25*. <https://esenred.blogspot.com/2019/12/posicionamiento-de-esenred-despues-de.html>
- Espinet, M., Hosta, J., Llerena, G., y Massipa, M. (2020). Educar en el decrecimiento: una perspectiva necesaria en agroecología escolar. En Díez Gutiérrez, E. J. y Rodríguez Fernández, J. R. (Dir.) *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 465-479). Octaedro.
- Europapress.es. (2022). *Guterres tilda el informe del IPCC de "expediente de la vergüenza": "Vamos por la vía rápida hacia el desastre climático"*. <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-guterres-tilda-informe-ipcc-expediente-verguenzavamos-via-rapida-desastre-climatico-20220404193540.html>.
- Europe-wide Global Education Congress. (2002, noviembre). *The "Maastricht Global Education Declaration"*.
- Fernández Durán, R., y González Reyes, L. (2014). *En la espiral de la energía. Tomo II: Colapso del capitalismo global y civilizatorio*. Libros en Acción.

- Ferreras, J. (23 de junio de 2020). Por una nueva competencia ecosocial para la sostenibilidad. *Blog de Josechu Ferreras*. <https://josechuferreras.blog/2020/06/23/por-una-nueva-competencia-ecosocial-para-la-sostenibilidad/>
- Flores, J. (2021). *Finlandia - El Común*. <https://elcomun.es/2019/12/01/finlandia>
- Forbes, J. D. (2011). *Columbus and other cannibals: The Wetiko disease of exploitation, imperialism, and terrorism*. Seven Stories Press. (Trabajo original publicado en 1977)
- France24. (2021). *La Entrevista - Joseph Stiglitz en France 24: "El experimento del neoliberalismo resultó ser un fracaso abismal"*. Francia 24. <https://www.france24.com/es/econom%C3%ADa-y-tecnolog%C3%ADa/20200211-entrevista-joseph-stiglitz-desigualdad-neoliberalismo>.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo Veintiuno editores.
- García, J. E., Navarro, E., De Alba, N. y Del Carmen, M. (2017). Educar en y para el decrecimiento. Comunicación presentada en el *VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde la escuela y la comunidad*. Morelia, Michoacán, México, del 10 al 21 de Julio de 2017.
- García-Díaz, E., Fernández-Arroyo, J., Rodríguez-Marín, F. y Puig-Gutiérrez, M. (2019). Más allá de la sostenibilidad: por una Educación Ambiental que incremente la resiliencia de la población ante el decrecimiento. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1101-1101.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- González-Gaudiano E.J., Meira-Carrea P.Á., Gutiérrez-Bastida J.M. (2020) Green Schools in Mexico and Spain: Trends and Critical Perspective. In: Gough A., Lee JK., Tsang E. (eds) *Green Schools Globally. International Explorations in Outdoor and Environmental Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46820-0_15.
- González Reyes, L. (2015). *Guía para la ecosocialización de los centros de FUHEM*. FUHEM.
- González Reyes, L. (2021). Claves educativas para la acción ecosocial transformadora. En Gutiérrez-Bastida, J. y Quijara, J. (Coords.), *7 saberes para la educación ambiental en la escuela*, Módulo 5: Enfrentar las incertidumbres. Cursos de Verano de la UPV/EHUko Uda Ikastaroak.
- González Reyes, L. (13 de junio de 2021). *Cómo meter la educación ecosocial en la nueva ley educativa*. El Salto. <https://www.elsaltodiario.com/educacion/como-meter-educacion-competencia-ecosocial-lomloe-nueva-ley-educativa>
- González Reyes, L. (coord.) (2018). *Educación para la transformación ecosocial*. FUHEM.
- Gramsci, A. (2011). *Odio a los indiferentes*. Ariel.
- Grupo de trabajo sobre la educación de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sustentable Río +20 (2012). *La educación que precisamos para el mundo que queremos*. <http://rio20.net/propuestas/la-educacion-que-precisamos-para-el-mundo-que-queremos/>

- Gutiérrez Bastida, J.M. (2011). *Sus tenere: Sostenibilidad vs Mercado y Tecnología*. Bubok.
<https://drive.google.com/file/d/0B63xQP51GFHiN01ORnFGY1d6NVU/view?usp=sharing&resourcekey=0-wjCjlqoRdGqK97tMq7rakA>
- Gutiérrez Bastida, J.M. (2014). *De rerum natura: Hitos para otra historia de la educación ambiental*. Bubok.
<https://drive.google.com/file/d/0B63xQP51GFHieWh1Q3RFOGRZQzA/view?usp=sharing&resourcekey=0-U9ZL76v0uB6Bb9nvU16Cw>
- Gutiérrez Bastida, J.M. (2018). *Educatio ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Bubok.
<https://drive.google.com/file/d/0B63xQP51GFHieWh1Q3RFOGRZQzA/view?usp=sharing&resourcekey=0-U9ZL76v0uB6Bb9nvU16Cw>
- Gutiérrez Bastida, J.M. (2021). *Érase una vez el Antropoceno. El discreto encanto de educar para la sostenibilidad*. La Gaceta Extremeña de la Educación. <http://lagaceta.educarex.es/leer/erases-antropoceno-discreto-encanto-educar-sostenibilidad.html>
- Gutiérrez Bastida, J.M. (2022). *Escuelas hacia la sostenibilidad en Red (ESenRED)*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Gutiérrez del Álamo, P. (1 de diciembre de 2021). Charo Morán: «La competencia ecosocial nos parece clave en la situación de emergencia climática en la que estamos». *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/12/01/charo-moran-la-competencia-ecosocial-nos-parece-clave-en-la-situacion-de-emergencia-climatica-en-la-que-estamos/>
- Halinen, I. (2017). *The conceptualization of competencies related to sustainable development and sustainable lifestyles*. Unesco-International Bureau of Education.
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. *Improving the quality of childhood in Europe*, 7, 75-89.
https://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf
- Heede, R. (2019) *Carbon Majors: Updating activity data, adding entities, & calculating emissions: A Training Manual*. Climate Accountability Institute.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Éditions Écosociété.
- Herrero, Y. (2016). Economía feminista y economía ecológica, el diálogo necesario y urgente. *Revista de economía crítica*, 22, 144-161.
- Herrero, Y. [Centro Social la Ingobernable] (23 de octubre de 2018). *RTVi - Yayo herrero: ¿Que es poner la vida en el centro?* <https://www.youtube.com/watch?v=qjsYL0sczTg>
- Herrero, Y. (2021). Ecodependencia. En Gutiérrez-Bastida, J. y Quijera, J. (Coords.), *7 saberes para la educación ambiental en la escuela*, Módulo 2: Enseñar la identidad terrenal. Cursos de Verano de la UPV/EHuko Uda Ikastaroak.
- Herrero, Y. (2021). Vidas que merezcan la pena vivirse. *XXII Encuentro Mujeres y Teología*, Zaragoza, 28-30 de setiembre. <https://youtu.be/Yn9VDhAUasQ>
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!*. Destino.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.

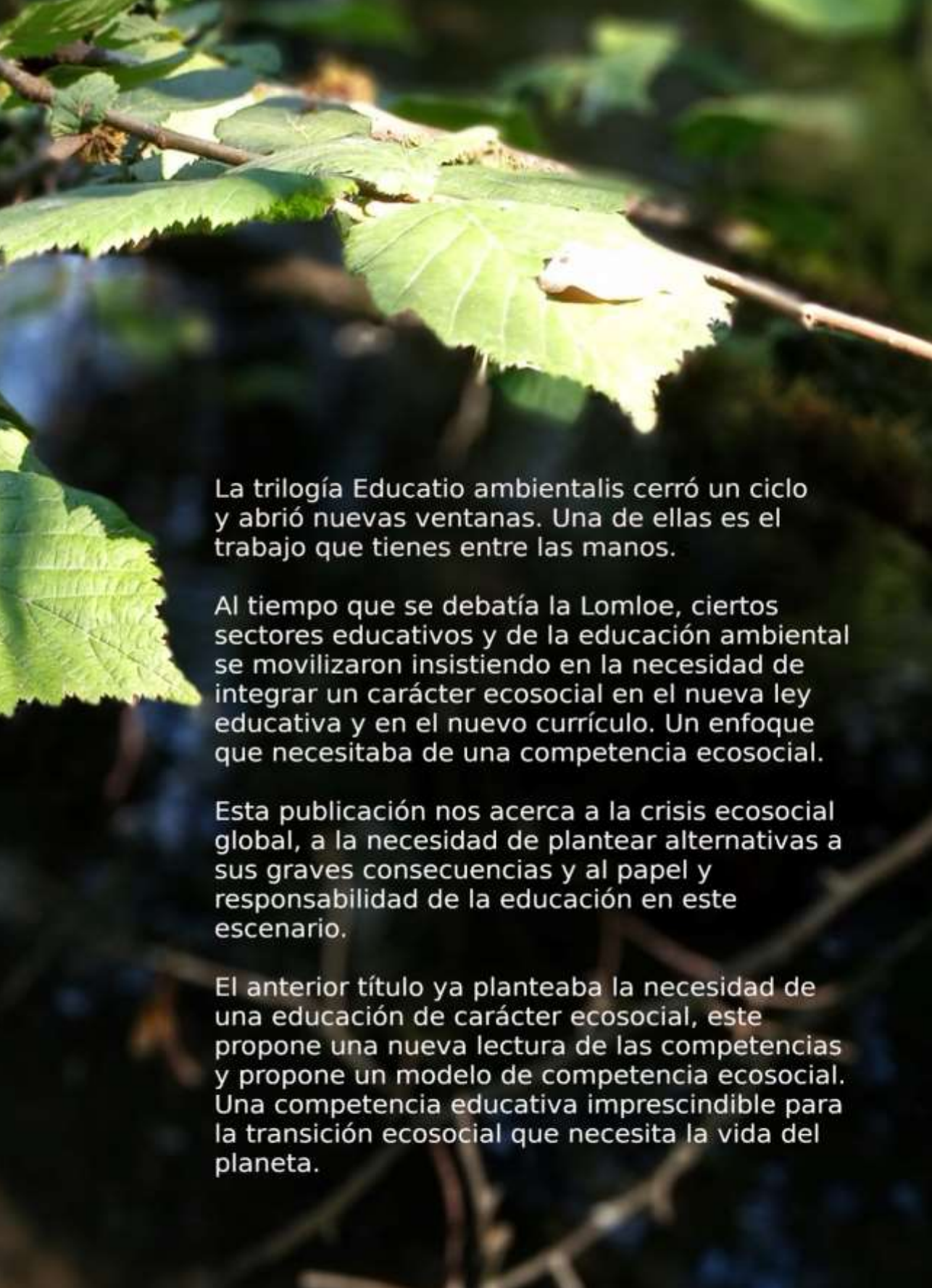
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires : Ediciones Godot Argentina. (Año de publicación del libro original; 1971).
- Imbernón, F. y Rodríguez, C. (10 de febrero de 2020). No es solo PISA, ¡es la OCDE!. *Por otra política educativa. Un blog de El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2020/02/10/no-es-solo-pisa-es-la-ocde/>
- Jääskeläinen, L. (2015). The curriculum reform of basic education gives strong mandate to global educators in Finland. *SINERGIAS—diálogos educativos para a transformação social*, 12, 12-21.
- Jickling, B., Lotz-Sisitka, H., O'Donoghue, R. y Obuigwe, A. (2006). *Educación ambiental, ética y acción. Un libro para poner manos a la obra*. PNUMA.
- Kaiser, B. (2020, 16 abril). *Kate Raworth, economista: «La “economía del donut” satisface las necesidades de todas las personas, pero dentro de los límites del planeta»*. ElDiario.es. https://www.eldiario.es/ballenablanca/economia/economia-satisface-necesidades-personas-limites_128_3000932.html
- Lahille, P. (2011). *La simplicidad voluntaria en 130 consejos prácticos*. Editorial Octaedro.
- Lehtonen, A., Salonen, A. O., & Cantell, H. (2019). Climate change education: A new approach for a world of wicked problems. *ISustainability, human well-being, and the future of education*, 339-374). Palgrave Macmillan, Cham. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/22996/1007165.pdf?sequence=1#page=349>
- Leví-Orta, G. C., y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre, 623-658.
- Ligero, M. (2021). *Carlos Taibo: "Hay que frenar la locomotora del crecimiento"*. Climática. <https://www.climatica.lamarea.com/carlos-taibo-frenar-crecimiento/>.
- Llerenas, V. (22 de octubre de 2021). *El Consenso de Cornwall*. El economista. <https://www.economista.com.mx/opinion/El-Consenso-de-Cornwall-20211022-0026.html>
- López Arnal, S. (2016). Educación y cambio ecosocial. Entrevista a Rafael Díaz-Salazar: " Aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a hacer son los cuatro grandes objetivos de la educación". *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (136), 169-176.
- López García, S. (30 de marzo de 2014). Historia del sistema educativo finlandés. *Sistemas educativos por todo el mundo*. <http://sistemaseducativosdelmundo.blogspot.com/2014/03/historia-del-sistema-educativo-finlandes.html>
- Albero, C. M. (2019). *Medioambiente y escuela*. Ediciones Octaedro.
- Marcén, C. (2019). *La insostenible levedad escolar con los ODS. Ecoescuela abierta. Un blog de El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/ecoescuela-abierta/2019/09/13/la-insostenible-levedad-escolar-con-los-ods/>.
- Marcén, C. (2021). Al aula. En Gutiérrez-Bastida, J. y Quijera, J. (Coords.), *7 saberes para la educación ambiental en la escuela, Módulo 8: Al aula*. Cursos de Verano de la UPV/EHUko Uda Ikastaroak.

- Marcén, C. (2022). Educación ambiental: una apuesta por la ecoética. *Proeza, Revista de El Diario de la Educación*, 9, 88-97.
- Mars, A. (10 de octubre de 2016). El FMI asume que la riqueza no se reparte sola. *El País*. https://elpais.com/economia/2016/10/08/actualidad/1475944276_129708.html
- Meira, P. (2002). El cambio climático y la educación ambiental neoliberal (que también existe). *Boletín del CENEAM*, junio.
- Michael, L. (2014). *Ecosocialismo. La alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista*. Ediciones Herramienta y Editorial El Colectivo.
- Modaress, S. (22/09/2021). *Guterres: "Estamos al borde del abismo"*. Euronews. <https://es.euronews.com/2021/09/22/guterres-estamos-al-borde-del-abismo>
- Monbiot, G. (30 de junio de 2019). *Snake Oil*. Monbiot.com. <https://www.monbiot.com/2019/06/30/snake-oil/>
- Moore, J. W., *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*, Oakland: PM Press, 2016.
- Morán-Beltrán, L. y Méndez-Reyes, J. (2012). Pablo Freire: educación y emancipación. *Encuentro Educativo*, 19(1), 69-82.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Morin, E. (2006). *El Método VI: Ética*. Ediciones Cátedra.
- Munasinghe, M. (1993): Environmental Economics and Sustainable Development. *Environmental Paper*, 3, World Bank.
- Närhi, K., y Matthies, A. L. (2001). What is the ecological (self-) consciousness of social work. Perspectives on the relationship between social work and ecology. In A.-L. Matthies, K. Närhi & D. Ward (Eds.). *The eco-social approach in social work*, 16-53.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2005). *La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download.List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2013). *Mejores competencias Mejores empleos Mejores condiciones de vida. Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. Editorial Santillana.
- ONU (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York: ONU. <https://daccess-ods.un.org/tmp/5647619.36664581.html>
- ONU (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2018*. [TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf \(un.org\)](https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2018/09/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf)
- ONU (2021). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021*. ONU. https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021_Spanish.pdf
- Pedraza, Y. (2016). Describiendo causas profundas para entender la crisis educativa. *Pensamiento y acción*, (21), 76-87.
- Perrenoud, P. H. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229.

- Prieto, F., y Estévez, R. (2017, 27 noviembre). Cambio climático en España: la responsabilidad diferenciada de los agentes. *infoLibre*. https://www.infolibre.es/opinion/cambio-climatico-espana-responsabilidad-diferenciada-agentes_1_1148054.html
- Programa Aldea (2021). *Educación ambiental para la comunidad educativa*. Programa Aldea. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/75681a95-3ba3-469c-9ed9-416a4e87d574/00_Folleto%20ALDEA%202021-2022
- Puleo, A H. (2009). *Claves Ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Puleo, A. H. (2013). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Ediciones Cátedra.
- Puleo, A. (2015). Ese oscuro objeto del deseo: cuerpo y violencia. *Revista Investigaciones Feministas*, 16, 122-138.
- Puleo, A. (2021). Interdependencia. En Gutiérrez-Bastida, J. y Quijera, J. (Coords.), *7 saberes para la educación ambiental en la escuela, Módulo 3: Enseñar la condición humana*. Cursos de Verano de la UPV/EHUko Uda Ikastaroak.
- Raworth, K. (2012). *Un espacio seguro y justo para la humanidad ¿Podemos vivir dentro del donut?* Oxfam Internacional.
- Red IRES (Investigación y Renovación Escolar) (2020). *Manifiesto: una escuela con perspectiva ecosocial*. <https://www.redires.net/sites/default/files/escuela-ecosocial.pdf>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures* 44(2), 127-135.
- Rockstrom, J., W. Steffen, K. Noone, A. Persson, F. S. Chapin, III, E. Lambin, T. M. Lenton, M. Scheffer, C. Folke, H. Schellnhuber, B. Nykvist, C. A. De Wit, T. Hughes, S. van der Leeuw, H. Rodhe, S. Sorlin, P. K. Snyder, R. Costanza, U. Svedin, M. Falkenmark, L. Karlberg, R. W. Corell, V. J. Fabry, J. Hansen, B. Walker, D. Liverman, K. Richardson, P. Crutzen, and J. Foley. 2009. Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society* 14(2): 1-32
- Rodrigo-Cano, D. (5 de junio de 2020). *Una propuesta para la educación en el Día Mundial del Medio Ambiente*. Climática-La Marea. <https://www.climatica.lamarea.com/propuesta-educacion-medio-ambiente/>
- Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J. y García-Díaz, J. E. (2015). El huerto escolar ecológico como herramienta para la educación en y para el decrecimiento. *Investigación en la Escuela*, 86, 35-48.
- Ruiz, P., Narváez, P. y Silva, J. (2016). *Desmontando la escuela neoliberal*. MRP Aula Libre.
- SDSN, SDSN Europa e IEEP (2021). *Informe sobre el Desarrollo Sostenible en Europa 2021*. <https://www.sdgindex.org/reports/sustainable-development-report-2021/>
- Salonen, A., y Konkka, J. (2015). An Ecosocial Approach to Well-Being: A Solution to the Wicked Problems in the Era of Anthropocene. *Foro de Educación*, 13(19), 19–34.
- Saidel, M. (2019). Reinenciones de lo común: hacia una revisión de algunos debates recientes. *Revista de Estudios Sociales*, (70), 10-24. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/46322>
- Saidel, M. (2021). Lo común. En Gutiérrez-Bastida, J. y Quijera, J. (Coords.), *7 saberes para la*

- educación ambiental en la escuela, Módulo 6: Enseñar la comprensión*. Cursos de Verano de la UPV/EHUko Uda Ikastaroak.
- Sauvé, L. (2013). Au coeur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement—Regards, Recherches, Réflexions*, Vol. 11.
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.14483/23448350.5558>.
- Sauvé, L. (2021). Ecociudadanía. En Gutiérrez-Bastida, J. y Quijera, J. (Coords.), *7 saberes para la educación ambiental en la escuela, Módulo 2: Alimentar los principios de un conocimiento pertinente (problemas globales)*. Cursos de Verano de la UPV/EHUko Uda Ikastaroak.
- Shiva, V. y Mies, M. (1997). *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Solnit, R. (2021). Diez formas de afrontar la crisis climática sin perder la esperanza. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/2021/nov/18/ten-ways-confront-climate-crisis-without-losing-hope-rebecca-solnit-reconstruction-after-covid>.
- Stapp, W. B., Bennett, D., Bryan, W., Fulton, J., MacGregor, J., Nowak, P., ... y Wall, R. (1969). The concept of environmental education. *Journal of environmental education*, 1(1), 30-31.
- Steffen, W., Broadgate, W., Deutsch, L., Gaffney, O. y Ludwig, C. (2015). The Trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. *The Anthropocene Review*, 2(1), 81-98. <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2015-01-15-new-planetary-dashboard-shows-increasing-human-impact.html>
- Steilas (2020). *Educación presencial: posible e imprescindible*. <https://steilas.eus/wp-content/uploads/2020/06/Educaci%C3%B3n-presencial-posible-e-imprescindible.-Propuesta-de-STEILAS-para-la-reapertura-de-los-centros-en-el-curso-2020-2021.pdf>
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Morata.
- Svampa, M. y Viale, E. (2020). *El colapso ecológico ya llegó: una brújula para salir del (mal) desarrollo*. Siglo XXI.
- Taibo, C. (2010). *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana*. Los Libros de la Catarata.
- Taibo, C. (2016). *Colapso. Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Taylor, M., & Watts, J. (9 de octubre de 2019). Revealed: The 20 firms behind a third of all carbon emissions. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/2019/oct/09/revealed-20-firms-third-carbon-emissions>
- Teachers for Future Spain (TFF) (2021). *Propuesta de currículo para una educación eco social frente a la emergencia climática. Aportaciones al desarrollo de la LOMLOE*. <https://teachersforfuturespain.org/propuesta-curriculo/>
- The World Bank. (2021). *Learning Poverty*. The World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>.
- Tort i Bardolet, A. (2001). Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela. In *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 271-296). Graó.

- Trujillo-Segoviano, Jorge (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10 (5), 307-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026>.
- Unesco (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. UNESCO.
- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- United Nations Economic Commission for Europe (Unece) (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. Ginebra(Suiza). Unece.
- Valero, A., Valero, A. y Calvo, G. (2021). *Thanatia. Límites materiales de la transición energética*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Young, R. E. (1989). La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos. *Revista de educación*, 291, 7-31.
- Yus, R. (2015). Los límites del planeta hoy día. *El Observador*, 27. <https://www.revistaelobservador.com/opinion/40-el-buen-ciudadano/9702-los-limites-del-planeta-hoy-dia>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó.



La trilogía *Educatio ambientalis* cerró un ciclo y abrió nuevas ventanas. Una de ellas es el trabajo que tienes entre las manos.

Al tiempo que se debatía la Lomloe, ciertos sectores educativos y de la educación ambiental se movilaron insistiendo en la necesidad de integrar un carácter ecosocial en el nueva ley educativa y en el nuevo currículo. Un enfoque que necesitaba de una competencia ecosocial.

Esta publicación nos acerca a la crisis ecosocial global, a la necesidad de plantear alternativas a sus graves consecuencias y al papel y responsabilidad de la educación en este escenario.

El anterior título ya planteaba la necesidad de una educación de carácter ecosocial, este propone una nueva lectura de las competencias y propone un modelo de competencia ecosocial. Una competencia educativa imprescindible para la transición ecosocial que necesita la vida del planeta.