

Educación ecosocial a la luz de los siete saberes de Edgar Morin

Coords.

José Manuel Gutiérrez Bastida

José Ignacio de Guzmán Alonso

Federico Mayor Zaragoza

Luis Carrizo

Rubén Reynaga

José Gustavo Casas

Genina Calafell

Lucie Sauvé

Alicia Puleo

Yayo Herrero

Luis González Reyes

Matías Saidel

Adolfo Agúndez

Rachel Trajber

Carmelo Marcén

Educación ecosocial a la luz de los siete saberes de Edgar Morin

José Manuel Gutiérrez Bastida

José Ignacio de Guzmán Alonso

(Coords.)

Todas las ilustraciones, salvo indicación expresa, son de dominio público, de Wikipedia, Piquesels o Pixabay.

Las ilustraciones de los capítulos referentes a los saberes son de José Manuel Gutiérrez Bastida.

Coordinadores: José Manuel Gutiérrez Bastida y José Ignacio de Guzmán Alonso
Educación ecosocial a la luz de los siete saberes de Edgar Morin



Reconocimiento-NoComercial CC BY-NC (https://creativecommons.org/licenses/?lang=es_ES)

ISBN pdf: 978-84-923609-9-4

Dedicatoria

*A quienes desde su trabajo en el aula
hacen cada día que otro mundo sea posible*

Índice

Prefacio 1. Educación ecosocial a la luz de los siete saberes de Edgar Morin. <i>F. Mayor Zaragoza</i>	9
Prefacio 2. De los siete saberes de Morin a la educación ecosocial. <i>Luis Carrizo</i>	17
Prefacio 3. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. <i>Rubén Armando Reynaga y José Gustavo Casas</i> . ..	21
Introducción. Los siete saberes de la educación ambiental en la escuela. <i>José Manuel Gutiérrez y José Ignacio de Guzmán</i>	25
1º saber: Enfrentar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Antropocentrismo-Crisis ecosocial. <i>Genina Calafell</i>	31
2º saber: Los principios de un conocimiento pertinente. Ecociudadanía. <i>Lucie Sauvé</i>	47
3º saber: Enseñar la condición humana. Interdependencia. <i>Alicia H. Puleo</i>	61
4º saber: Enseñar la identidad terrenal. Ecodependencia. <i>Yayo Herrero</i>	75
5º saber: Enfrentar las incertidumbres. Claves educativas para la acción ecosocial transformadora. <i>Luis González Reyes</i>	89
6º saber: La enseñanza de la comprensión. Lo común. <i>Matías Saidel</i>	99
7º saber: <i>La ética del género humano. Ética ecosocial. Adolfo Agúndez-Rodríguez</i>	119
Al aula. Experiencias a tres voces. <i>Rachel Trajber, Carmelo Marcén y José Manuel Gutiérrez Bastida</i>	133
Epílogo. <i>José Manuel Gutiérrez y José Ignacio de Guzmán</i>	153

**Educación ecosocial a la luz de los siete
saberes de Edgar Morin**



Federico Mayor Zaragoza
Fundación Cultura de Paz

Nota: Fotografía de Edgar Morin y Federico Mayor Zaragoza, cortesía de la Fundación Asamblea de Ciudadanos y Ciudadanas del Mediterráneo (FACM).

Prefacio 1. Educación ecosocial a la luz de los siete saberes de Edgar Morin. Federico Mayor Zaragoza.

“Es tiempo de dejar de ser lo que éramos para transformarnos en lo que somos capaces de ser”

Marianne Williamson

A finales del siglo XIX don Francisco Giner de los Ríos definió magistralmente la Educación: “Dirigir la propia vida”, actuar en virtud de las reflexiones personales y nunca al dictado de nadie para, como establece la Carta de la Tierra, ser ciudadanos del mundo y

com-partir

com-padecer

com-prometerse

con-vivir...

y des-vivirse por los demás.

La Unesco, en su artículo 1º, resume con gran precisión el sentido del proceso educativo: contribuir a formar personas “libres y responsables”.

Compromiso social y solidaridad para forjar una cultura de paz y no violencia, para facilitar la transición histórica de la fuerza a la palabra.

En el *Informe sobre la Educación en el Siglo XXI*, elaborado por una Comisión que, en mi calidad de Director General de la Unesco nombré a principios de la década de los 90 bajo la dirección del entonces Presidente de la Comisión Europea, Señor Jacques Delors, se establece que los cuatro pilares del proceso educativo son:

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

Y yo añadí “aprender a emprender”, “aprender a atreverse” ya que, junto al "atreverse a saber" de Horacio debe situarse siempre el "saber atreverse". Atraverse a saber.... y saber atraverse, porque el riesgo sin conocimiento es peligroso pero el conocimiento sin riesgo es inútil.

Los cambios radicales del “cómo” y “dónde” propios de la era digital en relación a la educación en general y a la superior en particular, no deben afectar y menos reducir la importancia esencial del “qué”, el “por qué” y “para qué”. Para contribuir a la formación de seres humanos “libres y responsables” (que en esto consiste la educación según el artículo 1 de la Constitución de la Unesco) y no especialistas y técnicos en habilidades y destrezas, es necesaria una educación en la que la filosofía y las actividades artísticas, que promueven la creatividad, sean esenciales.

Con una ciudadanía consciente y activa podrían alcanzarse los apremiantes objetivos sociales por evolución, con firmeza y lucidez, sin revolución. La diferencia, lo destaco una vez más, es la “r” de responsabilidad.

Escuchar, incorporar saberes y experiencias para actuar lúcidamente, para poder no sólo aconsejar sino anticiparnos, ser vigías del mañana. El pasado debe conocerse con la mayor nitidez posible, pero ya está escrito. En cambio, el por-venir está por-hacer y la mayor responsabilidad de todo ser humano es contribuir a que, utilizando la capacidad de anticipación, puedan ponerse en práctica los diseños del futuro que anhelamos.—

El conocimiento profundo de la realidad nos permite saber *cómo somos y cómo es nuestro entorno ecológico*. Y desde el *cómo* adentrarnos en el misterio del *quién*.

Educación... y ciencia, poseyendo saberes que permiten vivir en los claroscuros de la existencia humana, entre certezas e incertidumbres, no rehusando en circunstancia alguna a la plenitud de “ser” que proporciona el conocimiento.

El conocimiento de los "siete saberes" para una educación ambiental adecuada y movilizadora requiere unos principios y valores que sean referencia y guía para el profesorado y las instituciones y personas interesadas. Esta publicación, que encargué al “mago de la complejidad” siendo Director general de la Unesco cuando el siglo XX se acercaba a su fin, es una excelente guía para la invención del futuro que anhelamos. Proporciona una cultura antropocénica para una ciudadanía que, plenamente consciente de la situación, puede establecer los cambios del mañana, muy diferentes de los que estamos reorientando en el crepúsculo del siglo XX y el amanecer del XXI. Las “palabras clave” para construir el “futuro viable” de Edgar Morin son: democracia, equidad, justicia social, paz y armonía con el entorno.

Enseñar, sobre todo, las facultades distintivas de la especie humana: imaginar, innovar, anticiparse... ¡crear! Cada ser humano único capaz de crear, nuestra esperanza.

Conscientes de las facultades distintivas de cada ser humano único, todos somos capaces progresivamente de ejercer plenamente los derechos y obligaciones propios de nuestra especie caracterizada por la desmesura creadora: facultad para pensar, para imaginar, para anticiparse, para inventar... actuando en virtud de sus propias reflexiones, “liberada del miedo”, como se indica en el preámbulo de la Declaración Universal, y nunca más al dictado de nadie, ni de consigna de índole alguna.

Cuanto más se sabe más esencial aparece la libertad sin cortapisas y menos aceptable el determinismo. La grandeza de la especie humana es la libertad.

Sí, la libertad es el don supremo. Cada ser humano investido de la facultad de discernir, de decidir en cada instante, al justo filo de las luces y las sombras, de las certezas y las incertidumbres.

La libertad humana, única condición en los designios de la creación. Todo es predecible en el universo, todo regulado por inmutables leyes físicas y químicas... salvo la discrecionalidad humana.

Hasta hace pocas décadas, la discriminación por razón de género, ideología, etnia, creencia... impedía la actuación de la gran mayoría de los seres humanos, que, además, carecían de voz. Ahora, ya se reconoce la igual dignidad de todos los seres humanos y son capaces de expresarse libremente. Ahora, ya podemos. Ahora, ya debemos.

Ciudadanos del mundo... pero sabiendo que el concepto “ciudadanos” incluye, por vez primera en la historia, a las “ciudadanas”, porque la mujer, que nunca había incidido, más que de forma esporádica y mimética, en la toma de decisiones, aparece ahora, felizmente, de forma progresiva, en el escenario, en el estrado.

Para el cambio de época es sobre todo ineludible contar con la participación femenina —con su inherente respeto a la vida y sin propensión a utilizar la fuerza y el dominio para imponer sus criterios—de tal modo que fuera la equidad uno de los principales pilares del nuevo paradigma.

Ciudadanía consciente de la inmensa complejidad de múltiples procesos, iluminados por los “saberes” de Edgar Morin para no ser nunca más espectadores, sino actores implicados, como preconizaban Stéphane Hessel y José Luis Sampedro.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han permitido a un considerable número de seres humanos “hacerse visibles”, participar, exponer sus puntos de vista, sus protestas y sus propuestas, adquiriendo una ciudadanía mundial y una conciencia global, que les permite comparar, apreciar lo que tienen y conocer las precariedades ajenas.

Estamos viviendo momentos fascinantes, de grandes expectativas, porque, confinados tanto intelectual como territorialmente en espacios muy reducidos, conocemos ahora la Tierra en su conjunto, y podemos comparar, apreciando más lo que tenemos al conocer las precariedades ajenas.

“Tengo la sensación de estar viviendo el final de muchas épocas”, escribió Miguel Delibes que avizoraba siempre el futuro. La inmensa mayoría de los dirigentes viven anclados en el pasado, sin darse cuenta de que, por fin, después de siglos y siglos de poder absoluto masculino, en que la inmensa mayoría de los seres humanos eran anónimos, invisibles, obedientes, temerosos, se

avercinan ahora, a grandes pasos, profundas transformaciones que permitirán progresivamente “ser” a todas las personas, pasando de espectadores impasibles a actores.

El mundo de mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy en el amanecer del siglo XXI. Edgar Morin hablaba de "construir un futuro viable" con las palabras clave: democracia, equidad, justicia social, paz y armonía con el entorno.

En esta evolución tan profunda de nuestros estilos de vida y comportamientos, la educación juega un papel esencial. Debemos reformular múltiples aspectos de la política educativa, asegurando siempre que la inteligencia artificial no prevalezca sobre la natural.

Lo que es cierto es que tendrán que producirse en los próximos años profundos cambios en el concepto de seguridad y en la propia definición de lo que significa empleo y trabajo, ya que la mecanización, robotización e informatización están llevando a la sustitución progresiva de la “mano de obra” por el “talento en acción”, y que, comenzando por las “horas de dedicación” y siguiendo por la propia naturaleza de la labor, hará que en un mundo de personas “libres y responsables”, empiece a hacerse realidad lo que durante siglos se ha ocultado: el igual valor de cada ser humano. El pleno ejercicio de los Derechos Humanos implica un contexto genuinamente democrático, con el fin de que el don extraordinario de cada vida humana no quede ocultado y uniformizado, viviendo siempre pensando que “las cosas son como son” y no pueden mejorarse.

Imposibles hoy, posibles mañana, si los seres humanos dejan de ser en su inmensa mayoría invisibles y pasan de súbditos a ciudadanos, de espectadores impasibles a actores, de testigos a protagonistas.

En estas grandes transiciones consiste la auténtica educación. Lo demás es información, capacitación, destrezas y habilidades profesionales... La educación es ser uno mismo, inventar cada día el propio rumbo.

Educación para ser y no para tener. Educación para llevar cada uno el timón de su propia vida. Ya lo advirtió —¡otra reiteración! — José Luis Sampedro dirigiéndose a los jóvenes: “Tendréis que cambiar de rumbo y de nave”. Muchas de las “naves” actuales están dirigidas desde lejanas instancias de poder... y van convirtiendo a muchos en “acólitos automatizados”, que siguen fielmente las pautas que reciben. Me gusta repetir a este respecto la coincidente manifestación de Amin Maalouf: “Situaciones sin precedentes requieren soluciones sin precedentes”. No sólo hay que cambiar de rumbo... ¡sino de nave! “El sistema reclama un cambio de hondo calado que los jóvenes entienden y deberán acometer mejor que los mayores, atrapados aún en el pasado”, escribió Sampedro en su contribución al libro “*Reacciona*” (2011), coordinado por Rosa María Artal y prologado, precisamente, por Stephan Hessel.

“Todos juntos debemos velar para que nuestra sociedad sea una sociedad de la que podamos estar orgullosos: no esta sociedad de sin papeles, de expulsiones, de recelo hacia los inmigrantes; no esta sociedad que pone en duda la jubilación, el derecho a la Seguridad Social; no esta sociedad donde los medios de comunicación están en manos de las inmensas oligarquías...”, escribió Hessel en los primeros párrafos de *¡Indignaos!*, seguido de *¡Comprometeos!*

Sí: Implicación. Participación. Educación basada en unos valores que configuran el comportamiento cotidiano. Educación para la mediación, para la comprensión. En una escuelita de Vietnam se leía: “Antes de aprender a leer, aprende a respetar”. Respetar no es someterse, es

comprender al otro. Y a la recíproca. Formación humana, porque en el Antropoceno y en la nueva era en la que ya pueden progresivamente expresarse sin cortapisas todos los seres humanos, es imperativo actuar al ritmo que permita prever y prevenir acontecimientos que pueden ser irreversibles.

Educación superior para conseguir una ciudadanía consciente capaz de favorecer el multilateralismo democrático. Tomar parte en la “insurrección pacífica” que nos permita dar respuestas a un mundo que no nos conviene. En una palabra: comprometerse. Comprometerse significa abrirse al mundo que nos rodea. Supone decir, en contra de un determinismo histórico, que existe algo que inventar. Es lo contrario del derrotismo y de la resignación.

El inmenso poder de las redes sociales será piedra angular de la gran transición de súbditos a ciudadanos plenos, de la fuerza a la palabra. La revolución digital será, por su ámbito y profundidad, la más importante desde el origen de los tiempos. En términos antropológicos, sociales y económicos, el mundo ya no será como antes. La mayor longevidad contribuirá a disponer de conocimientos y experiencias que permitan hacer realidad el sueño universal de la igual dignidad humana. El barrio próspero de la aldea global se ampliará de tal modo que las asimetrías y desigualdades que hoy enturbian el horizonte se reducirán hasta desaparecer.

Los desafíos a los que nos enfrentamos en estos momentos no tienen parangón. Las soluciones tampoco. Tenemos que pensarlas, que debatirlas, que inventarlas. Solo siendo conscientes de la realidad y de la existencia, por primera vez en la historia, de procesos globales potencialmente irreversibles, “Nosotros, los pueblos”, podrán movilizar a escala mundial las acciones que puedan preservar el destino común en condiciones aceptables. Para ello, insisto, es necesario participar de tal modo que no solo seamos contados sino tenidos en cuenta. El liderazgo de las comunidades científica, académica, artística, es indeclinable, porque sólo se logrará la inflexión con el conocimiento, con el rigor de juicio que es absolutamente preciso para reconducir las tendencias actuales a tiempo.

Se equivocan quienes consideran que nos hallamos ante una crisis coyuntural y pretenden reinstaurar el “orden” anterior. Nos encontramos en una encrucijada histórica en la que *todos* los seres humanos y no unos cuantos deberían poder tener una vida digna de ser vivida. Hay que pasar de tener a ser. De “más” a “mejor”, de la “abundancia asimétrica” a la sobriedad voluntaria y compartida.

Lo esencial es la transformación, el nuevo estilo de vida de cada ser humano. Cada uno con derecho a saber y derecho a decidir.

El propio Papa Francisco en 2020 manifestaba al término del viacrucis, pensando con profunda tristeza en los emigrantes y refugiados, “la vergogna di aver perso la vergogna”. Es necesaria, en consecuencia, una movilización general para que sea factible el cambio de era *a tiempo*, adoptando medidas que requieren saber y resolución. “*Sapere aude*”... pero saber atreverse a continuación, para implicarse, para comprometerse, para llevar a la práctica las soluciones más urgentes en relación al cambio climático, al armamento nuclear y a la extrema pobreza.

En conclusión, la nueva era no aguardará a que la humanidad esté preparada para hacer frente a las amenazas globales. Corresponde a la humanidad anticiparse y actuar en consecuencia. Ciudadanos del mundo capaces de grandes clamores a escala mundial con un multilateralismo democrático que permita una economía basada en el conocimiento y un desarrollo humano global y sostenible, mediante el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Que nadie diga que es imposible. La gran responsabilidad hoy en día de todos los seres humanos es demostrar a las generaciones venideras que supieron estar a la altura de sus asombrosas facultades intelectuales.

Federico Mayor Zaragoza

Presidente de la Fundación Cultura de la Paz

23 de marzo de 2023.

La complejidad en los 7 saberes de Edgar Morin



Luis Carrizo

Universidad CLAEH, Uruguay.

² Fotografía cedida por Luis Carrizo.

Prefacio 2. La educación ecosocial desde los 7 saberes: una necesaria tarea cívica y humanista. Luis Carrizo.

“La razón de la resistencia es la indignación”

Stéphane Hessel

*“El ser humano porta en sí mismo
un principio de incertidumbre
que es su principio de libertad”*

Edgar Morin

En cierta ocasión, el pensador Edgar Morin, consultado sobre el impacto de sus propuestas en el campo educativo, se limitó a señalar su vocación para la siembra, con semillas que, en algunos casos, encontrarían suelos fértiles donde crecer y dar frutos nutrientes en cosechas abundantes.

En efecto, no todos los suelos son hábiles para acompañar el proceso creativo o están en condiciones de recibir la semilla de un cultivo transformador. Así lo sabe el maestro Edgar Morin que, aún hoy a sus 102 años, sigue con admirable tenacidad derramando sus semillas de obras e ideas en los suelos que transita. Así lo sabía en 1999, cuando la Unesco le solicitó su visión acerca de las claves necesarias para concebir la educación del siglo XXI. Sus siete saberes representaron en ese momento —y representan hoy todavía— una revolución paradigmática y de valores en la cosmovisión del mundo desde la perspectiva del pensamiento complejo. A partir de ese momento, ya nada sería igual en el campo de la educación: ya no habría excusas que justificaran la inamovilidad

de los sistemas educativos, ni argumentos respetables que defendieran la fragmentación de las disciplinas, ni razones de Estado que limitaran la ciudadanía planetaria a las estrechas fronteras nacionales, ni —mucho menos— ideologías supremacistas de la especie humana en el concierto de la diversidad.

Esas semillas, volcadas a través del mundo hace ya un cuarto de siglo, han encontrado desde entonces muy buenos y fértiles valles en donde desarrollarse y crecer. Es que “Los siete saberes...” siguen teniendo (quizás hoy más que nunca) decisiva importancia en el pensamiento educativo transformador de nuestra época, y cuya promoción constituye una impostergable tarea cívica y humanista.

□

Cuando José Manuel Gutiérrez Bastida y José Ignacio de Guzmán Alonso me solicitaron unas palabras para presentar la publicación que ustedes tienen hoy en sus manos y pantallas, comenzó una exploración que deparó hermosas sorpresas y mucha esperanza. En efecto, no es sólo la memoria de un curso lo que esta publicación presenta en sus páginas. Me aventuro a decir que también representa la memoria de una historia, y la confirmación de la fertilidad de la siembra que comenzó hace 25 años en la pluma de nuestro maestro Edgar Morin, en la vocación de la Unesco, en la comprometida complicidad de sus referentes cercanos. Al conversar personalmente con Josemanu y José Ignacio, descubrí la trazabilidad del curso *7 saberes para la educación ambiental en la escuela*: su creación era efecto del curso sobre *Los siete saberes y la Agenda 2030. Aportes del pensamiento complejo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible* que habíamos ofrecido desde la Unesco en 2020, y en el que ellos habían participado.

En efecto, el encadenamiento de sensibilidades, aprendizajes y colaboraciones no podría haber sido más virtuoso, y así es que hoy aquí, como en un holograma, nos damos cita quienes promovieron la obra original, el autor que la elaboró, quienes la recreamos y ofrecimos en diálogo con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, quienes participaron de esos diálogos y se inspiraron en ellos, quienes se sumaron a la apuesta ecosocial y educativa de Ingurugela, sus docentes y estudiantes...

De manera inmediata, esta comunidad y sus trayectorias nos recuerdan un árbol muy apreciado por Edgar Morin: el baniano (*Ficus benghalensis*), cuya característica particular es que sus ramas bajan a la tierra transformadas en raíces que se integrarán al árbol para ampliar su circuito, engrosar el follaje y el propio volumen del ejemplar de origen. Fue con esa imagen que el autor eligió ilustrar la tapa de su libro *La aventura de El Método*, y lo explica de esta manera:

El baniano es un árbol tropical que siempre me ha fascinado. Para mí, el baniano es un árbol que expresa el ciclo de la vida como un ciclo donde el producto es necesario para producir eso que, a su vez, lo produce. Es un buen ejemplo de la complejidad y la fuerza creativa de la vida.

El curso *7 saberes para la educación ambiental en la escuela*, diseñado y dirigido por Ingurugela, hace parte de ese sistema de complejidad y creación vital. La educación ambiental de carácter ecosocial es una necesidad cada vez más urgente, y su puesta en valor a través de este curso es una nota, a la vez, de alerta y de confianza en lo que podemos (y debemos) hacer. Las claves que aborda el curso exploran grandes desafíos de nuestro mundo contemporáneo, aplicando los saberes formulados por Edgar Morin al campo de la educación ambiental, en diálogo con ella, y produciendo mensajes de acción transformadora.

La obra que aquí se publica mantiene vivo el espíritu del curso: la resistencia al pensamiento mercantilista y la propuesta de alternativas ecosistémicas, entre las que destaca la formación de personas capaces de trabajar por una transformación social, en la construcción de nuevos escenarios de sostenibilidad, resiliencia y justicia social. Se trata de una definición ética en la resistencia que, al decir de José Manuel Gutiérrez Bastida, “necesita personas formadas, indignadas y empoderadas capaces de plasmar cambios en la realidad en la que viven.”

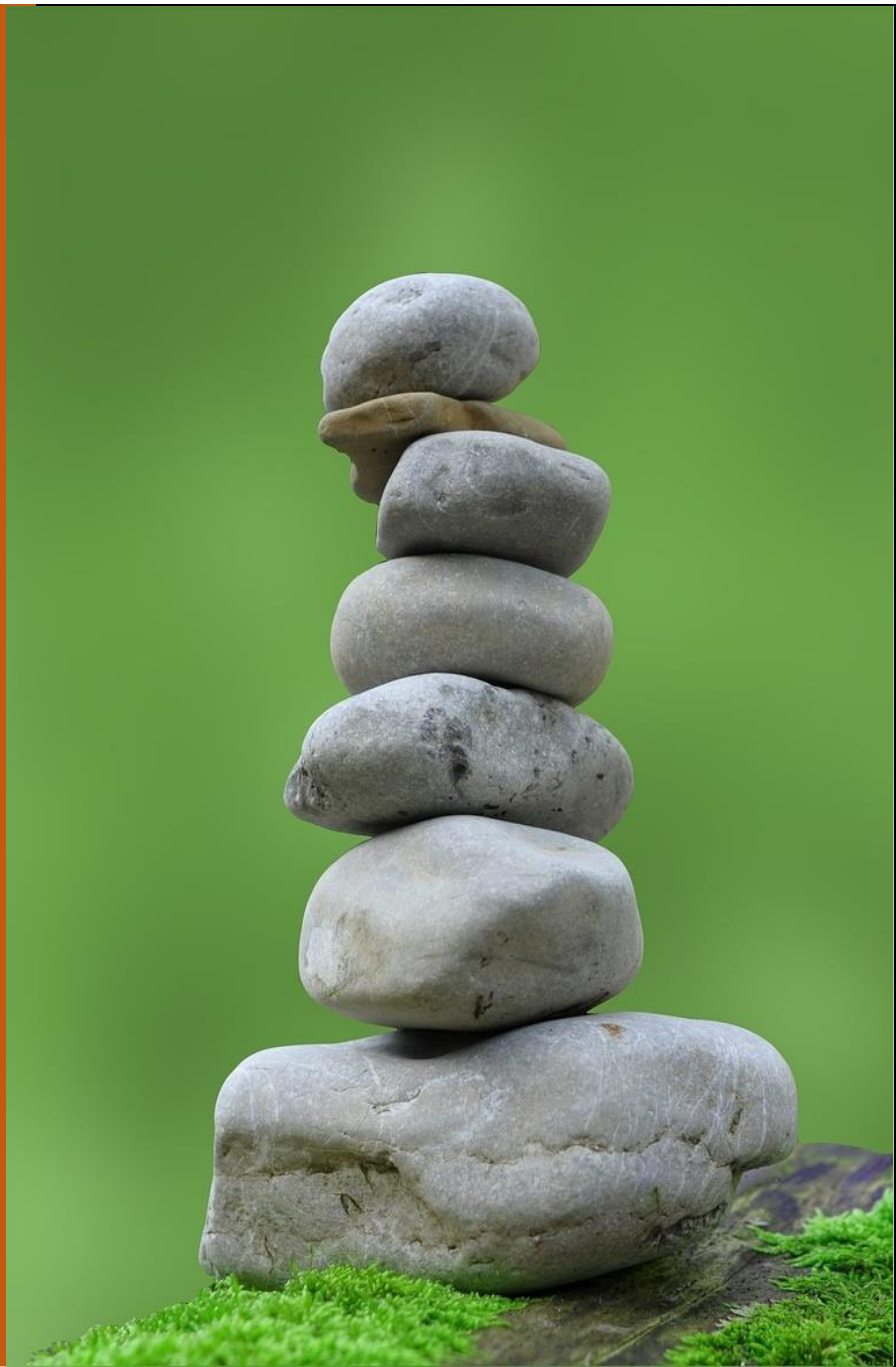
Este esfuerzo confirma la esperanza, y reafirma el principio de libertad que anida en la incertidumbre, para la construcción de un futuro mejor. Celebro esta nueva rama del baniano de la complejidad vital que, de seguro, se convertirá en raíz nutriente en la tierra de mañana.

Luis Carrizo

Coordinador de la Cátedra Regional de Complejidad y Condición Humana de la Universidad
Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH)

20 de enero de 2024

La complejidad en los 7 saberes de Edgar Morin



Rubén Reynaga y José Gustavo Casas
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

Prefacio 3. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Rubén Armando Reynaga y José Gustavo Casas.

Edgar Morin cumplió 102 años el pasado 8 julio de 2023. El tomo uno de su obra *El Método*, cuenta con 46 años desde su primera edición. El libro de *Los siete sabres para la educación del futuro*, ya tiene 23 años circulando. La vigencia de los intereses planteados en la obra de Morin corresponde en muchos sentidos a la condición planetaria.

El planeta tierra, por primera vez hace más de dos mil quinientos años, se muestra trastocado por la actividad de nuestra especie y con un pronóstico poco alentador respecto de nuestro bienestar.

Transformar nuestra relación con el planeta Tierra pasaría por el convencimiento del advenimiento del Antropoceno y por una importante regeneración de las proyecciones que desde la educación surjan, como emergencias potencialmente transformadoras.

En este sentido inició operaciones Multiversidad Mundo Real Edgar Morin en 2006 en Sonora, México. Con la vocación de integrar y difundir el Pensamiento Complejo en todos los niveles de formación posible, pero partiendo de la orientación iniciar moriniana: formar a los formadores.

Después de 17 años, las comunidades de dialogantes del pensamiento complejo crecen y quedan patentes las voluntades que se articulan para buscar enriquecer los debates educativos, políticos y académicos a nivel mundial. Podemos mencionar dos eventos de particular relevancia: el Congreso Mundial por el Pensamiento Complejo, celebrado en París, en 2016, con auspicio de la Unesco y, derivado de ello, el mooc Los Siete Saberes y la agenda 2030. Contribuciones del pensamiento complejo a los ODS, impartido por la misma institución en 2020.

Si a estas comunidades sumamos aquellas que convergen para promover transformaciones paradigmáticas y de la resignificación del hacer con la ciencia para el conocimiento pertinente, entonces el panorama aumenta en diversidad: interdisciplinaredad, transdisciplinaredad, epistemologías críticas, decolonialidad, entre otras.

Ahora mismo, con esta obra colectiva, *Educación ecosocial a la luz de los siete saberes de Edgar Morin*, se articula un proyecto de índole multinacional (Unesco) con aprendizajes locales para la incidencia social. El trabajo realizado para la fundamentación oportuna en lo académico como en lo práctico

son dignos de destacar. Pues aquí se decantan los principios que emanan de los siete saberes y ofrece contenidos específicos para el trabajo localizado, casi en todos los casos, con una fuerte orientación pedagógica.

Para nosotros es importante celebrar los esfuerzos que, como en este caso, permiten la convergencia de esfuerzos para proyectar las acciones pertinentes para una reconciliación con la vida en el planeta y con nuestra capacidad de respuesta ante los retos por afrontar en este camino, en la vía.

20 de julio de 2023

Rubén Armando Reynaga Lozano

Rector de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

José Gustavo Casas Álvarez

Director Académico de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

Introducción



**José Manuel Gutiérrez Bastida y
José Ignacio de Guzmán Alonso**

Introducción. Los siete saberes de la educación ambiental en la escuela. José Manuel Gutiérrez y José Ignacio de Guzmán.

Miles de millones de nuestros ciudadanos siguen viviendo en la pobreza y privados de una vida digna. Van en aumento las desigualdades, tanto dentro de los países como entre ellos. Existen enormes disparidades en cuanto a las oportunidades, la riqueza y el poder. La desigualdad entre los géneros sigue siendo un reto fundamental. Es sumamente preocupante el desempleo, en particular entre los jóvenes. Los riesgos mundiales para la salud, el aumento de la frecuencia y la intensidad de los desastres naturales, la escalada de los conflictos, el extremismo violento, el terrorismo y las consiguientes crisis humanitarias y desplazamientos forzados de la población amenazan con anular muchos de los avances en materia de desarrollo logrados durante los últimos decenios. El agotamiento de los recursos naturales y los efectos negativos de la degradación del medio ambiente, incluidas la desertificación, la sequía, la degradación de las tierras, la escasez de agua dulce y la pérdida de biodiversidad, aumentan y exacerban las dificultades a que se enfrenta la humanidad. El cambio climático es uno de los mayores retos de nuestra época y sus efectos adversos menoscaban la capacidad de todos los países para alcanzar el desarrollo sostenible. La subida de la temperatura global, la elevación del nivel del mar, la acidificación de los océanos y otros efectos del cambio climático están afectando gravemente a las zonas costeras y los países costeros de baja altitud, incluidos numerosos países menos adelantados y pequeños Estados insulares en desarrollo. Peligra la supervivencia de muchas sociedades y de los sistemas de sostén biológico del planeta. (ONU, 2015)³

Son palabras de la ONU, son aseveraciones firmadas por 193 gobiernos del mundo que nos ilustra una situación del mundo en la segunda década de este siglo. Los indicadores sociales y ecológicos reflejan el fracaso de una civilización, la noroccidental, cuyo impacto ecológico y social se acentuó con la Revolución Industrial y se extremó con las políticas neoliberales de finales del pasado siglo. La crisis ecológica y social sacude la vida del planeta a límites desconocidos e impredecibles.

³ Organización Naciones Unidas (ONU). (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Resolución 70/1. [*Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.*](#)

“Nuestra adicción a los combustibles fósiles está empujando a la humanidad hacia el abismo” decía Antonio Guterres, Secretario General de Naciones Unidas, en la apertura de la Conferencia sobre el Cambio Climático de la COP26, en Glasgow (Escocia)⁴, en 2021.

Y la educación, en esta civilización, entendida como herramienta cultural y mercantil para formar a las personas a fin de su integración en la sociedad y en el mercado laboral, forma parte de dicha crisis porque está al servicio de esa misma cultura. Sin embargo, la educación puede tener otras significaciones, más allá de ser un utensilio para seguir reproduciendo los errores y satisfacer los intereses económicos del sistema. La educación puede ser, tal y como afirma Mayor Zaragoza en el prólogo de la obra de Morin *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*⁵, “la fuerza del futuro porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio”.

Así, educar se puede convertir en un proceso, integrado en otros procesos que compartan la misma dirección y sentido, que coadyuve a la inexcusable y urgente transición hacia un nuevo modelo civilizatorio, ecológicamente más sostenible y socialmente mucho más justo.

Con este trabajo, pretendemos contribuir a establecer un diálogo entre los siete saberes propuestos por Edgar Morin para la educación del futuro o ya del presente, y el enfoque de una educación ecosocial necesaria para transitar hacia unas nuevas sociedades, hacia un nuevo modelo de relación entre las personas y entre las personas y el entorno natural, es decir, entre seres humanos y biosfera.

En 2021 el Ingurugela, servicio de educación ambiental del Gobierno Vasco, organizó el curso Los 7 saberes para la educación ambiental en el aula, contando para ello con el patrocinio de la Fundación de Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco y de Ihobe. El curso estaba especialmente dirigido a profesorado del sistema educativo. Los temas, bajo el enfoque de Edgar Morin, fueron muy enriquecedores. A su término, con la recapitulación, reconocimos que con las aportaciones de ponentes y participantes se había generado una bella imagen calidoscópica que nos señalaba el comienzo de una nueva etapa en la que es posible resignificar lo aprendido reorientando en clave ecosocial nuestras prácticas educativas.

El contexto de pandemia en el que se realizó el curso ha desaparecido, las distancias se han recortado y las ideas e intercambios fluyen pródigamente. Nos ha parecido un buen momento para revisar lo expresado en un nuevo contexto a fin de renovar concepciones, desarrollarlas más profundamente, examinar significados y referencias, etc. Ha pasado un tiempo y hemos vuelto a contactar con las autoras y autores para hacer una revisión crítica, desde la distancia temporal, de aquellas intervenciones. Todas las personas han demostrado entusiasmo con la idea y disposición a dedicar generosamente su tiempo a dicha labor, lo cual agradecemos enormemente desde estas líneas. Presentamos aquí una obra inédita con ideas renovadas, reformuladas en algún caso, actualizadas en otros, añadidas, recortadas o, en cualquier caso, mejoradas.

Para complementar la visión del caleidoscopio, hemos incorporado, por una parte, a Federico Mayor Zaragoza, presidente de la Fundación Cultura de Paz y Director General de Unesco desde 1987 a 1999, un significado hombre de ciencia y cultura para la paz, de reconocimiento mundial, que en aquellos años percibía magníficamente el valor estratégico de la educación a la hora de

⁴ <https://www.un.org/es/cambio-clim%C3%A1tico/basta-de-tratar-la-naturaleza-como-un-retrete>

⁵ Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

encarar los retos del siglo XXI. Un contexto que se traducía de un cambio de época y que, por tanto, se hacía “necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 1999), hacia horizontes inciertos y quién mejor que el filósofo Edgar Morin, el filósofo y sociólogo padre de la teoría de la complejidad, para hacer una reflexión sobre cómo educar para un futuro sostenible. Así nació una obra formidable, indispensable para quienes se preocupan y ocupan en la construcción de un mundo mejor: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Obra especialmente relevante para el sector docente, para quien los Siete saberes tienen una aplicación directa en tanto en cuanto hace reflexión clarividente respecto a qué enseñar y a cómo enseñar.

Avistando el nacimiento de la obra desde la actual perspectiva de este tercer decenio de este siglo XXI, se percibe que su proceso de elaboración debió de ser prolongado y desafiante, edificado a caballo entre el presente y el futuro.

Mayor Zaragoza, en el prólogo de la obra, afirma:

La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave en este mundo en devenir. Debemos asegurarnos que la noción de durabilidad [sostenibilidad] sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a escala global. (Morin, 1999)

Completa la visión anterior, por una parte, Luis Carrizo, consultor de la Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, en Montevideo, que hoy se constituye como una Oficina Regional Multisectorial para América Latina y el Caribe donde convergen especialistas, programas y proyectos de diversa índole que desde UNESCO trabajan con aliados y colaboradores para mejorar la vida de las personas en todo el Continente. Luis Carrizo es colaborador y amigo personal de Edgar Morin y gran conocedor y estudioso de la obra del filósofo francés. Por otra, la aportación del *Centro Internacional de Altos Estudios en Innovación Social-Multiversidad Mundo Real Edgar Morin*, de Ciudad de México, en las personas de Rubén A. Reynaga, Rector del Centro, y José Gustavo Casas Álvarez, Director Académico. Una institución que, según reza en la presentación de su web, “es un centro del saber inspirado en el pensamiento, la filosofía y la propuesta educativa del pensador planetario, el laureado profesor Edgar Morin, y enriquecido con múltiples aportaciones intelectuales que tienen algún grado de convergencia o paralelismo”⁶. En su web, el propio Edgar Morin presenta este Centro como elemento importante dentro del “desafío para la generación del relevo: salvar a la humanidad”⁷.

Las siguientes autoras y autores, en orden de capítulos, han contribuido al diálogo con los saberes de Morin desde sus ámbitos profesionales y de reflexión.

La catalana Genina Calafell es ambientóloga y doctora en educación ambiental. Actualmente, es investigadora y profesora en Didáctica de las Ciencias Experimentales desde el enfoque de la sostenibilización curricular en el Grado de Maestro y en el Máster de Profesorado de Secundaria y en educación ambiental en la Facultat de Educació de la Universitat de Barcelona. Sus líneas de investigación son la didáctica de las ciencias y la educación para la sostenibilidad en diversidad de

⁶ <https://multiversidadreal.edu.mx/>

⁷ <https://youtube.com/watch?v=itLvLi6L9HA&feature=shares>

contextos educativos desde el enfoque interdisciplinario y las metodologías activas. Genina, como Jorge Wagensberg, piensa que “Cambiar de respuesta es evolución. Cambiar de pregunta es revolución”, y así lo veremos en su aportación.

Genina abre la publicación para, enfrentar las cegueras del conocimiento —el error y la ilusión—, construyendo un marco a los siguientes saberes a partir de la crisis ecosocial y el antropocentrismo.

Desde Quebec (Canadá), escribe Lucie Sauvé, profesora emérita de la Facultad de Educación de la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM) y directora del Centr’ERE-UQAM (Centro de Investigación en Educación y Formación relativas al Medio Ambiente y a la Ecociudadanía). Sus intereses se relacionan con las dimensiones críticas y políticas de la educación, las dinámicas de movilización ciudadana ecosocial, la educación para la salud ambiental, la educación en ciencia y tecnología y el empoderamiento docente y de líderes comunitarios.

Lucie vincula el segundo saber, los principios de un conocimiento pertinente, con la ecociudadanía, con esos saberes o competencias necesarias para la transición a otra civilización.

Nacida en Buenos Aires, Alicia Puleo es filósofa, profesora y escritora, referente en cuanto a ecofeminismo, que desarrolla su docencia en la Cátedra de Filosofía Moral y Política de la Universidad de Valladolid. Sus ensayos han sido publicados en España, Francia, Estados Unidos, Italia, Portugal, Brasil y otros países de América y Europa, siendo su planteamiento no esencialista asumido como base teórica por la Red Ecofeminista creada en Madrid (2012). En el año 2014, asumió la dirección de la Colección Feminismos de Editorial Cátedra.

A Alicia le pedimos que, en el marco del tercer saber, enseñar la condición humana, nos enseñase el principio de interdependencia.

La madrileña Yayo Herrero es antropóloga, educadora social e ingeniera técnica agrícola y ha sido profesora-colaboradora de la Cátedra Unesco de educación ambiental y Desarrollo Sostenible (UNED). Fue coordinadora estatal de la plataforma Ecologistas en Acción y directora de Fuhem y actualmente es socia fundadora de Garúa S. Coop. Autora y coautora de más de una treintena de publicaciones y artículos vinculados con la ecología social y con la crítica al modelo de desarrollo y producción capitalista como una amenaza para el planeta y la vida.

Yayo profundizará en el principio de ecodependencia para vincularnos al cuarto saber, enseñar la identidad terrenal.

También de Madrid es Luis González Reyes, Doctor en Ciencias Químicas y miembro de Ecologistas en Acción, es el coordinador de educación ecosocial de Fuhem a la vez que socio de Garúa S. Coop., que se dedica a facilitar las transiciones ecosociales promoviendo prácticas concretas, formando, investigando y acompañando procesos. Es autor o coautor de una veintena de libros sobre distintas facetas del ecologismo social y la educación ecosocial, destacando la elaboración y puesta en práctica de un currículo con enfoque ecosocial para todas las etapas.

Luis se enfrentará a las incertidumbres (quinto saber) ofreciendo claves educativas para la acción ecosocial transformadora.

Desde Argentina, aporta su pensamiento Matías Saidel, doctor en Filosofía Teórica y Política y ejerce de profesor de Filosofía Política en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. También es investigador adjunto del Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/Universidad Católica de Santa Fe (UCSF). Su especialidad son las problemáticas de lo común y de la biopolítica en la filosofía política, reflexiones reflejadas en más de 30 publicaciones, cursos, etc.

Matías nos acercará a enseñar la comprensión, el sexto saber, desde la problemática de lo común, de la necesidad de comprender, significar y gestionar políticamente un mundo común.

También madrileño, pero afincado en Quebec (Canadá), Adolfo Agúndez-Rodríguez es un biólogo y pedagogo que trabaja de profesor e investigador de la Universidad de Sherbrooke, como investigador asociado. Se interesa por los fundamentos y la aplicación de la educación ambiental y el consumo, particularmente en un contexto educativo ético y político donde entra en juego el desarrollo de un pensamiento complejo, crítico y complejo, creativo, en una comunidad de investigación. Su trabajo también abarca la Filosofía para niños y niñas.

Adolfo reflexionará en torno al séptimo saber de Morin, la ética del género humano que apunta hacia una ética ecosocial.

Para analizar los vínculos que ya existen entre las deliberaciones anteriores y el aula, hemos reunido a tres especialistas que completan el cuadro anterior.

La brasileña Rachel Trajber es doctora en Antropología y responsable del proyecto de Educación CEMADEN en el Centro Nacional de Monitoreo y Alertas de Desastres Naturales. Fue Coordinadora General de educación ambiental del Ministerio de Educación y Ciencia de Brasil, de 2004 a 2012 donde desarrolló unos de los proyectos escolares de educación ambiental de mayor alcance internacional y que deja un gran poso en quienes participan de él: La Conferencia Internacional Infanto-Juvenil: Cuidemos el Planeta.

Carmelo Marcén, que representa el saber profundo y pausado de Los Monegros (Zaragoza), es doctor en Geografía, maestro y especialista en educación ambiental y metodología educativa. Premio Nacional “Educación y Sociedad”, por su trabajo *El río vivido*. Actualmente, desde su posición de profesor jubilado, insiste desde varias atalayas (su blog *Ecos de Celtiberia*, el diario *El Herald de Aragón*, el blog *Ecoescuela abierta...*) en azuzar la reflexión sobre la ecología, la educación y la ética social, además de escribir numerosas publicaciones y artículos.

José Manuel Gutiérrez Bastida, bilbaíno, es maestro, especialista Universitario en educación ambiental por la UNED y master en educación ambiental por el Instituto de Investigaciones Ecológicas. Fue director pedagógico del Centro de Experimentación Escolar de Sukarrieta-Pedernales. Más de 50 publicaciones (artículos, ponencias, libros, etc.) sobre constructivismo, evaluación, educación ecosocial, etc. y desarrollador del blog educacionecosocial.com.

Estamos en emergencia climática, en urgencia social, en crisis ecosocial global. Hace tiempo que ya era hora de garantizar la justicia social y ecológica, para todas las personas —priorizando los colectivos en riesgo de vulnerabilidad y los oprimidos—, para todos los seres vivos. Las siguientes voces se alzan a favor de la acción por la transición civilizatoria hacia sociedades libres, justas y ajustadas a los ciclos de la naturaleza. Escuchemos.

**1º SABER: No perder de vista las cegueras del conocimiento:
el error y la ilusión**



LA CRISIS ECOSOCIAL GLOBAL

Genina Calafell

1º saber: Enfrentar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Antropocentrismo-Crisis ecosocial.

Genina Calafell.

Ambientóloga y Doctora en educación ambiental. Investigadora y profesora de Didáctica de las Ciencias Experimentales y educación ambiental . Profesora Agregada del Departament d'Educació Lingüística, Científica i Matemàtica de la Universitat de Barcelona. Investigadora del Grupo EMA (Entorns i materials per a l'aprenentatge) y del grupo de Innovación docente consolidado Eductis (Eudcació Científica i Tecnològica per a la Sostenibilitat).

Para empezar, os propongo, lectores, un pequeño ejercicio... si escribo la palabra CEGUERA ¿Qué adjetivos os vienen en mente? ¿Y si leéis la palabra CRISIS? ¿Qué atributos asociarías al concepto COMPLEJIDAD?

Cuando propuse esta actividad con los participantes del seminario de los 7 saberes para la educación ambiental en la Escuela la palabra CEGUERA se asoció a negro, no querer ver, mentira, parte de la sociedad, no visualizar, inconsciencia, ignorancia, desconocimiento, obstáculo, limitación... Al hablar de COMPLEJIDAD se evocaron a términos y expresiones como crisis humana, mundo, reto, tejer incertidumbre, vida, nueva racionalidad, desarrollo, realidad, red, vida ecodependiente, holístico, trama, retroalimentación, variabilidad, grupo, naturaleza, paradigma, riqueza... Cuando se pensó en CRISIS, ésta se asoció a conceptos como crecimiento, oportunidad, soluciones, siglo XXI, superación, oportunidad, cambiar, actualidad, cansancio, obstáculos...

Como vemos entre los y las participantes del curso, la CEGUERA se atribuyo a un aspecto negativo a cambiar, la COMPLEJIDAD a la idea de entrelazar y comprender el mundo y la CRISIS una doble aproximación, la de límite y la de transformación. ¿Cuáles han sido las tuyas? ¿Son similares a las expuestas en el párrafo anterior?

Con el propósito de compartir reflexiones y experiencias entorno a las cegueras que tenemos en educación ambiental , cómo nos aproximamos desde la educación ambiental a la crisis ecosocial y qué papel tienen la complejidad en ella, he organizado mi exposición entorno a cuatro ejes: apuntes sobre la crisis ecosocial, la contribución de la complejidad a la transición ecosocial, un pequeño

análisis sobre nuestra sociedad para contextualizar la educación ambiental y algunas estrategias y principios que pueden orientar la educación ambiental para esta transición ecosocial.

Mi voluntad es, sobre todo, compartir contigo lector mi punto de vista e inspirar pensamientos y acciones para transformar tu contexto profesional hacia una educación que contribuya a la transición ecosocial. Deseo que, algunas de mis reflexiones lleguen a su fin.

Apuntes sobre la crisis ecosocial,

¿Cómo nos aproximamos a la idea de crisis ecosocial?

Para responder esta pregunta, empezamos por un contexto próximo y reciente: la situación de pandemia de la COVID-19. ¿Qué paso durante estos dos años? ¿Fue únicamente un problema de salud? ¿Qué factores y consecuencias encontramos que nos conectan con una crisis ecosocial?

Un primer elemento de análisis de la situación COVID-19, más allá de la salud y la economía, que fue evidente, sería focalizarnos en los niños y niñas y los jóvenes. ¿Qué pasa cuando los niños y jóvenes dejan de relacionarse en la escuela y el instituto? ¿Qué implicación tiene que no se encuentren en la entrada y salida de los centros educativos y dejen de compartir historias y aventuras en los recorridos de casa a la escuela o en sus paseos de retorno a media tarde? ¿Qué pasa cuando este espacio se reduce al uso de pantallas, sea para jugar a un videojuego colectivo, vídeos de historias o una clase virtual?

A mi parecer, la situación de los niños y niñas y los jóvenes en la pandemia es una primera evidencia que estamos cambiando el espacio de socialización y de construcción de identidades. Esta idea es interesante desde la educación ambiental, porque las investigaciones nos muestran, que la vivencia, la experiencia, el debate, la emoción, etc. es básico para la construcción de identidades con una ética ecosocial. Así como también que, la socialización y los referentes sociales de los niños y niñas o jóvenes son esenciales para que incorporen acciones más sostenibles en su día a día.

¿Qué identidades y socialización estamos construyendo actualmente en este “encontrarse virtualmente”? ¿Habrá crisis de identidad entre los jóvenes después de la crisis sanitaria? Y como se va a traducir esto en nuestras prácticas educativas?

Desde mi experiencia como docente, vivimos en una paradoja, pues desde mi humilde opinión, no sé si estamos logrando tener jóvenes más informados y con un conocimiento más significativo para afrontar la crisis ecosocial que vivimos y está por venir, aún y estar viviendo en la era de la información y el conocimiento. A la vez, también tengo dudas si, en la sociedad de la comunicación y de redes sociales, no están los niños y niñas y los jóvenes cada vez más solos, y con unas pantallas que de la misma forma que facilitan el socializarse también generan problemas de socialización.

Otro apunte interesante y que está detrás de esa crisis de la salud, es la crisis transgeneracional. Sabemos que, a nivel antropológico, cada vez estamos en una sociedad que separa más a los jóvenes de la experiencia de la gente mayor, los cuales tienen muchas cosas que explicar y transferir. Por ejemplo, en la pandemia COVID-19 se ha evidenciado que muchos abuelos y abuelas no podían ver, estar y compartir espacios con sus nietos por los problemas de salud que eso podía generar. Nuestros ancestros y sus conocimientos son esenciales para entendernos como personas y sociedad tanto desde un punto de vista social como natural y cultural. Si no volvemos a recuperar esta conexión entre generaciones habrá unos conocimientos que podemos perder, y en la situación actual de crisis ecosocial, no podemos desperdiciar ningún conocimiento, ni el que nos procede de

la ciencia y las nuevas tecnologías ni el que proviene del payés que conoce si va a llover o no según como vuelan los pájaros. Como anteriormente he expuesto, parece que en la era de la información y el conocimiento, a veces estamos más desinformados y con la pérdida de algunos conocimientos y valores que pueden ser claves en el futuro.

En la situación de postpandemia, la crisis de consumo y sostenibilidad es evidente. Cada vez que veo el *take away* de los menús de restaurantes que han proliferado, me pregunto ¿Cómo puede ser que, a más conocimiento sobre los problemas del plástico (islas plásticas, ingesta de los seres vivos de microplásticos, etc.) mas uso de ellos? ¿Realmente, nos creemos que las zapatillas deportivas de plástico reciclado vienen de mi *take away*? Y no digo comida para llevar sino *take away*, porque “comida para llevar” es antiguo y tradicional y *take away* es mas moderno y por tanto, sostenible. A mi parecer, teníamos con la situación de pandemia una oportunidad para replantearnos el modelo de consumo y recuperar una consciencia de consumo colectivo, pero en vez de esto, cada vez más hay un consumo mas individualizado ¡Y es que, es fantástico que me lleven a casa todo lo que yo veo y quiero por la web y por el sistema de envío de paquetería! Sin preocuparme de donde viene el paquete y que consumo energético hay detrás del envío.

Seguramente podríamos apelar a otros aspectos de la situación pandémica que nos interpelan desde la perspectiva ecosocial, pero con estas aproximaciones serán suficientes para compartir una primera reflexión. Esta sería la primera ceguera que tenemos: comprender que no basta con identificar las causas y las consecuencias de una situación, sino que lo mas importante es ver las relaciones entre ellas. Por tanto, podemos hablar de que cuando nos aproximamos a la educación ambiental para la transición ecosocial, nos encontramos con una ceguera doble porque, en primer lugar, no percibimos que hay una complejidad a la hora de trabajar esta crisis y, en segundo lugar, porque hay una ceguera a la hora de ver cómo estos elementos complejos de la crisis se relacionan.

¿Cómo nos aproximamos a la idea de crisis ecosocial desde la educación?

Concretemos lo expuesto en un ejemplo educativo para trabajar este enfoque con nuestro alumnado y para ello partimos de una situación y una pregunta “Por la mañana cuando te has vestido ¿Qué te has puesto? ¿Cómo decides que te pones cada mañana, por ejemplo para ir al instituto?”. Estas preguntas nos llevan a trabajar lo que está en el armario de los jóvenes de 12 a 15 años. Cuando hacemos un sondeo, generalmente esta es una ropa muy homogénea. “¿Por qué encontramos esta ropa?”, “¿y esos tejanos? ¿De dónde vienen esos tejanos? ¿Qué recorrido han hecho estos tejanos hasta llegar a tu tienda?”. Cuando empiezan a preguntar y buscar información y a trabajar encuentran que esos tejanos, antes de llegar a su casa, han viajado por medio mundo. Entre el botón que se ha producido en una empresa alemana que importa el cobre de Perú, el algodón que se ha cultivado en Mali pero se ha hilado en Turquía y que las telas han sido tejidas en Bangladesh, resulta que los tejanos han viajado más que tú en toda tu vida.

Otro punto de vista para trabajar la misma situación de aprendizaje, parte del análisis de los recursos que se emplean en la fabricación de estos tejanos, promoviendo una conversación a partir de la etiqueta de los tejanos...”Cuando miramos la etiqueta...¿Hemos mirado la etiqueta alguna vez? ¿Qué me dice esta etiqueta?” “Tu ropa a lo mejor lleva petróleo” “¡Qué va!”, responden con incredulidad. “¿No? A ver qué dice. ¿Qué quiere decir lo que aparece en la etiqueta?”. A la vez, también abrimos otra línea: “¿Cómo vestimos? ¿Vestimos igual o diferente? ¿Tenemos nuestro estilo de vestir? ¿Qué quiere decir moda? ¿Qué quiere decir cultural? ¿Hay presión para vestimos

de una forma u otra? ¿Dónde voy a comprar? ¿Es lo mismo comprar en una tienda online que ir en una tienda de al lado de casa? ¿Qué hay de diferente?”. Notad que son preguntas a partir de solamente una situación: “Hoy, ¿cómo vamos vestidos?”.

La introducción de la perspectiva ecosocial con el alumnado, a mi parecer, no tiene porque responder a una situación que es problemática. Asociamos mucho la complejidad a trabajar problemas, pero es que cualquier situación es compleja y, a veces, una situación como la anterior, tan cotidiana, la podemos trabajar desde distintos enfoques y cada pregunta nos lleva a un elemento que tenemos que conocer, encajar. Creo que es importante dejar de asociar la educación ambiental a la problematización de la vida y las cosas. En el ejemplo anterior, tan interesante es que el alumnado transforme sus acciones para disminuir la huella ecológica de los tejanos eligiendo comprar menos ropa, como comprar ropa de Km0 o llevar los tejanos viejos a una tienda de segunda mano. Y es que es tan importante responder cada pregunta, como que cada respuesta les permita responder la cuestión principal, porque aquí es donde hay relación entre contenidos. Y al final que un alumno te pueda explicar, te pueda construir que hoy en su armario, hoy por la mañana, se ha puesto esto y esto y que esta acción responde a un conjunto de criterios interrelacionados es parte de un proceso de aprendizaje hacia la transición ecosocial.

¿Qué cegueras debemos superar desde la educación ambiental ante la crisis ecosocial?

Para terminar este punto, me gustaría compartir algunas reflexiones. Pienso, que los que nos dedicamos a educar e incorporamos la educación ambiental, convivimos con contextos y prácticas educativas que están en constate controversia, aunque muchas veces no las vemos. Dejen que os lo muestre a partir de dos imágenes de Frato⁸, que con un dibujo y con pocas palabras nos explica tanto y de forma tan crítica.



⁸ Tonucci, Francesco (2007). *Frato, 40 años con ojos de niño*. Graó.

En el primer contexto, vemos que la maestra y sus alumnos salen al entorno para comprender el entorno natural y... ¿Qué nos pasa? Que no damos la oportunidad a que los niños y niñas puedan experimentar. Las salidas, actualmente conllevan tanta logística y papeleo en un centro educativo que, en aquellas dos horas o en aquel día de excursión deben pasar tantas cosas que acabamos por concentrar e informar de contenidos sobre la naturaleza —por ejemplo, un itinerario botánico—. Nos olvidamos del alumnado, y que, a lo mejor, muchos han ido con poca frecuencia al medio natural, y les privamos de observar, experimentar y distraerse inmersos en el medio. Esto es una controversia en la que dejamos escapar las oportunidades de la educación ambiental.

En el segundo dibujo de Frato, vemos expresado esto tan importante de los valores y de los referentes. ¿Cuántas veces os ha pasado que intentamos explicar, intentamos dar contenido, desarrollar buenas actividades... pero con nuestro ejemplo docente generamos contradicciones en el alumnado? Por ejemplo, como el docente de Frato que habla de medio ambiente con un cigarro en la mano, que es lo mismo que, trabajar los residuos con el alumnado sin un sistema de papeleras de recogida selectiva en el centro o sin un uso racional y sostenible del papel que usamos en clase. Y es que, al final, cuando hablamos de educación ambiental, debemos mimar mucho la parte de currículum oculto, de referente del docente y del centro, que muchas veces da más aprendizaje en valores que cualquier programación o cualquier unidad didáctica.

Con mi alumnado de la universidad, cuando estoy en la clase de Didáctica de las Ciencias Experimentales, en temas de educación ambiental, muchas veces les pregunto sobre lo que recuerdan de su etapa por la escuela, por el instituto y qué recuerdan de sus maestros y maestras. Somos unos referentes porque justamente, expresan que recuerdan las salidas al campo, recuerdan cuando experimentaban y recuerdan de aquel profesor o profesora que no me enseñaba solo contenidos sino que también les enseñaba “de qué va la vida”.

Por tanto, decimos que, en educación ambiental —y creo que es una cosa que traspasa la frontera de la educación ambiental—, cuando hablamos de crisis, la primera crisis es ser ciegos ante esta crisis. No ver que tenemos una crisis, porque si no identificamos, no observamos que estoy en el entorno, atendiendo a una clase transmisiva, soy ciego ante esta crisis. O si soy docente y no asumo mis contradicciones y que mis clases son de valores ciudadanos y acción política, también soy ciego ante esta crisis. Por tanto, lo primero que tenemos que entender cuando hablamos de esta crisis ecosocial y de esta complejidad es que en la crisis no se debe poner el interrogante y que la ceguera nos lleve a decidir qué tenemos que iluminar pues puede ser que, de alguna forma, no veamos la crisis. Es decir, generalmente tenemos en mente que la crisis en la que vivimos es puntual y que está reducida a una causa, y por tanto, tenemos un problema y hemos de encontrar el enfoque que lo solucione, porque después de hacerlo el problema o la crisis habrá desaparecido. Para mí, esto es una ceguera. Pues desde la educación ambiental, deberíamos comprender que estas crisis no son puntuales, sino, una característica intrínseca del mundo en el que vivimos, y este enfoque nos va a permitir ser menos ciegos. Las crisis nos permiten evolucionar y además son dinámicas, son trans-territoriales, son multilaterales y permanentes. Van a estar ahí, estarán siempre. Y, por tanto, no debemos pensar en que hay una solución, sino que hay diversidad de soluciones más o menos óptimas y que, por tanto, aquí el enfoque no es la solución, sino la estrategia que nos permita avanzar, movernos, adaptarnos a estas crisis ecosocial y avanzar hacia nuevos escenarios con criterios mas sostenibles, ecológicos, sociales y culturales.

La contribución de la complejidad a la transición ecosocial

Si tenemos unas crisis que responden a enfoques multidimensionales, multicausales, trans-territoriales, etc., la introducción del enfoque de la complejidad en la educación, parece ser, a priori, una buena aportación. Pero ¿Qué entendemos por Complejidad? ¿Y como la incorporamos en nuestros contextos y prácticas educativas?

Os propongo una práctica. Podéis entrar en un buscador cualquiera, introducir la palabra complejidad ¿Cuál es el resultado? En mi caso he obtenido 5 millones de resultados en 0,29 segundos.

Sorprende la cantidad de información que podemos tener sobre complejidad en tan poco tiempo. Nos podemos repartir las entradas del buscador para investigar. Podemos hacer un estudio sobre lo que es la complejidad que sería un buen material para una tesis doctoral, pero ya vemos que terminaríamos el curso y la tesis y aún nos quedaría información por tratar.

Las respuestas también nos ponen en crisis. Surge la complejidad del mundo en el que estamos viviendo con estas cegueras. Estamos en la sociedad del conocimiento y la información, pero resulta que tengo tanta información en tan poco tiempo que tengo la sensación de que, cada vez estoy más desinformado. Por tanto, cuando nos planteamos qué hacer desde la complejidad, y desde la educación ambiental es clave cambiar el enfoque. Ya no es tan importante qué información hay, sino qué preguntas me formulo para ir a buscar la información adecuada. Por tanto, cuando estamos hablando de que hemos de superar cegueras y debemos incorporar la complejidad, un primer elemento clave es cuestionarme cómo es el mundo y, a partir de ahí, tomar decisiones. Decisiones óptimas y estratégicas, no finalistas.

A esta reflexión podemos añadir el factor tiempo. No deja de ser espectacular que en menos de un segundo podamos acceder a tanta información. Y este, es un ejemplo cotidiano de como la perspectiva del tiempo ha ido cambiando en nuestro vivir. Me gustaría, detenerme un momento, aquí en la percepción y construcción social del tiempo, pues, es una característica intrínseca de la educación ambiental. Para mí, es necesario reflexionar desde la transición ecosocial en como trabajamos el tiempo con nuestro alumnado, es decir, cómo construimos el futuro desde su relación con el presente y el pasado. En su momento, en las sociedades más autárquicas la percepción del tiempo era cíclica. En ellas, todo volvía y estaba organizado a partir del ciclo, por ejemplo el ciclo natural, el ciclo de la siembra y la cosecha. Sin la pretensión de entrar en la historia moderna, es importante darnos cuenta desde la educación ambiental que, hay un momento, cuando llega la revolución industrial, en el que la percepción del tiempo cambia y se convierte en lineal. El tiempo es un valor y una señal de progreso, de triunfo, cada día será mejor que el anterior y, por tanto, esta percepción de tiempo es de avance, de evolución, no nos tenemos que preocupar, porque siempre va a haber tiempos mejores.

Ahora estamos en un momento histórico en el que el tiempo es puntillista. Tiene valor aquello que es instantáneo. Creo que, vivimos en una gran paradoja, porque resulta que todo aquello que es educación y ecosocial, sostenible, ambiental, no es instantáneo, sino que necesita trabajarse con tiempo, con lentitud y proyectando a un futuro a largo plazo. Pienso que se produce un choque muy grande, cuando queremos trabajar con nuestros niños y niñas y nuestros jóvenes o con la ciudadanía, una forma de pensar, hacer y valorar que debe proyectarse hacia el futuro lejano, con unas mentalidades o con un contexto social en el que se da valor a aquello que es instantáneo. Presento un ejemplo para mostrar esto, los aparatos tecnológicos. Un caso: tengo un ordenador

que tiene 6 años, pero aguanta muy bien. Pero cuando en casa se abre el ordenador, la persona que lo abre sabe que se puede ir a preparar un café tranquilamente. Vuelve y aún se va a tener que esperar un poquito. En cambio, en las versiones más modernas que tenemos de ordenador, lo abres y ni café, ni nada. Sin tiempo, porque le damos valor a esta instantaneidad, y aquello que es instantáneo es valorado y tiene aceptación. Hace unos cinco años realizamos un estudio sobre la compra y el uso de las nuevas tecnologías con adolescentes, y uno de los resultados fue que se cambiaban el móvil cada año y medio y de ordenador cada tres años. Los motivos principales para el cambio de móvil eran el uso de más aplicaciones, más resolución en las fotografías y mayor rapidez de todo ello.

Aquí nos encontramos con otro reto. Cuando educamos hacia la transición ecosocial desde la complejidad es necesario aprender a situarse en este tiempo y en este contexto y ver que esto de la crisis y lo instantáneo, genera que, el contexto de ahora y aquí, pueda cambiar mucho en unos días o una semana. El contexto actual no tiene por qué ser y no será el mismo que el contexto de generaciones posteriores a nosotros y, por tanto, aquí, es importante ver que entre estos procesos dinámicos e inciertos debemos ir interpretando y reinterpretando para poder ir actuando y avanzando. Fijaos que venimos, yo creo de otra ceguera, de una ceguera de la educación ambiental que tradicionalmente se ha orientado a informar, sensibilizar y a identificar las problemáticas ecológicas y sociales que tenemos, porque quería dar una solución. La solución a esta crisis ecosocial o sostenible, como queráis. En cambio, desde la complejidad es interesante ver que la educación ambiental lo que tiene que hacer primero es no problematizar. Hay situaciones, crisis y las crisis no tienen por qué ser problemáticas. Tenemos que interpretar críticamente, creativamente, las situaciones que tenemos en nuestro contexto sean más locales o más globales. Retomando el ejemplo anterior del estudio sobre la renovación de los móviles, de poco servirá informar a los jóvenes de la necesidad de no cambiarse el móvil tan rápido. Aquí, lo interesante, desde mi punto de vista es formularse preguntas como ¿Cuántos recursos geológicos o minerales hay en mi móvil? ¿Es fácil su extracción? ¿Y su renovación en la tierra? ¿Se pueden recuperar los minerales una vez el móvil está en desuso?

Planteo la importancia, no de transmitir, sino de formular preguntas y de comprender que estas preguntas se van a tener que ir reformulando, porque las respuestas van a ser también dinámicas. Pienso que la educación ambiental desde la complejidad no es un fin en sí misma, sino que es una estrategia, juntamente con otras perspectivas – por ejemplo, el enfoque de género, para lograr una transformación más justa, social y sostenible.

Si sabemos que hay cegueras ante el conocimiento, creo que la cuestión es cómo las enfrentamos desde esta educación ambiental que incorpora la complejidad. Para ello es importante conocer en qué contexto nos estamos moviendo o en qué contexto vivimos, para poder dar respuesta, porque al final a las cegueras vienen de cómo interpretamos este contexto.

Aquí, introduzco otro elemento clave para una educación ambiental efectiva y transformadora, que además de reflexionar sobre las crisis y las aportaciones de la complejidad debe conocer también cómo es el contexto de intervención.

Un pequeño análisis sobre nuestra sociedad para contextualizar la educación ambiental

Empezaré este apartado con un ejemplo sobre el café, ya que soy una amante del café.

En concreto, voy a compartir una historia, la de las cápsulas Nespresso, para poder ejemplificar la importancia del contexto para promover acciones ecosociales. Esta es una historia que he leído en libros de esos que hablan de innovación y de adaptación. Nos cuentan que la cápsula de Nespresso se creó para la restauración. La idea inicial de este producto era que la restauración, por ejemplo, los hoteles pudiesen dar de una forma muy fácil y muy ágil, un buen café en sus servicios a sus comensales, por ejemplo, cuando se hace un *catering*. Generalmente en el *catering* cuando das un café digamos que no es un *café gourmet*. Entonces ésta era una forma de tener el café gourmet. Cuando Nespresso lanzó las cápsulas, que no eran como las que conocemos ahora, resulta que no funcionó y el invento se lo guardaron para otra ocasión. Estas empresas tienen sistemas que van volviendo a coger ideas y las van volviendo a reformular. Recuperaron la Nespresso y se preguntaron qué es lo que podían hacer con ella. Entonces lo que hicieron fue cambiar el grupo diana: “No vamos a vender esto a la restauración, sino que vamos a vender esto a las casas”, supongo que pensando “A partir de ahora todas las personas que quieran, podrán tener un buen café en su casa por un precio relativamente módico, aparentemente, rápido y sin ensuciar”. Hicieron unos buenos estudios, y, extrajeron como resultado que quien compraba el café para las casas, era la parte femenina de la casa. Así que pusieron a anunciar el café a George Clooney, un personaje “con glamour” que les daba también “glamour” al café. Fíjense en el proceso, pues hay algunos paralelismos con lo que podríamos —pienso— a veces hacer en educación ambiental. No se trata de tirar todo por la borda, sino que se trata de ir a buscar en nuestros contextos aquello que ha funcionado, o aquello que no funcionaba y reformularlo, para que se adecúe. Volviendo al ejemplo, la compañía de café no deja de reformularse para dar respuesta al contexto. Solamente viendo las cápsulas, podemos imaginar la cantidad de residuos que se generan. ¿Qué hace la compañía? Vuelve a reformular y, a partir de ese problema, hacen una campaña para su reciclaje. Podemos discutir, si es capitalismo ecológico, pero no quiero entrar en este debate, sino en esta idea de ir adaptándose al contexto y como ahora tiene más valor lo orgánico, el café orgánico o el reciclaje, pues lo van incorporando, van transformando su mensaje.

Pongo este ejemplo porque pienso que tenemos que hacer un poco lo mismo desde la educación ambiental. Tenemos que conocer nuestro contexto cuando hacemos acciones para la transición ecosocial, para saber qué es lo que nos funciona y qué es lo que tenemos que transformar. Es desde esta premisa que, propongo situar cuatro o cinco ideas de nuestro contexto que nos pueden orientar el enfoque y las acciones de educación ambiental en nuestros ámbitos profesionales.

Una primera idea: La instantaneidad del contexto. Esta, ya salía antes cuando hemos puesto el ejemplo de Google. Todo aquello que es instantáneo nos dibuja un contexto en el cual todo es imprevisible, todo es no previsible. Cuando estamos hablando con jóvenes —los y las jóvenes creo que son la esperanza de la educación ecosocial—, se imaginan que el mañana puede tener multitud de formas. Tomando la metáfora de Zygmunt Bauman, podemos decir que, cada día que vivimos es como si fuese un punto y que este punto, como punto en sí, lo atraviesan diversidad de líneas. Cada día la línea puede ser distinta y por tanto, hay muchos futuros impredecibles que pueden tener lugar.

Desde la educación ambiental tenemos un gran reto, pues debemos trabajar para un futuro, para escenarios que van a tener lugar en escalas de tiempo relativamente grandes y esto lo debemos trabajar en un contexto que se percibe como efímero y instantáneo.

Una segunda idea: las interrelaciones del contexto. Hay una frase de Sergio Vilar que me gustaría compartir: “Cada vez somos más microsabios y a la vez somos más microignorantes”. En nuestro contexto es importante para afrontar el mundo en que vivimos que la educación ambiental sepa ser microsabía y macrosabía y que sin renunciar a los conocimientos disciplinares sepamos buscar conexiones entre todos los distintos saberes, científicas, artísticas, sociales...

Una tercera idea: la incertidumbre del contexto y el conocimiento. Edgar Morin nos habla de la idea de la incertidumbre a partir de “navegar por océanos de incertidumbre a través de archipiélagos de certezas”. También, Gerard Fourez utiliza una metáfora similar a través de las cajas negras cuando explica una situación cotidiana que nos implica una elección, por ejemplo: ir a comprar un coche. En esta situación, debemos saber que, aunque nos informemos sobre muchas cosas sobre los coches: mecánica, comodidad, emisiones de CO₂, combustible, etc. siempre va a haber una parte de incertidumbre que no vamos a poder conocer. Me gusta el ejemplo del coche porque es una gran decisión que hacemos todos no muchas veces en la vida y, por tanto, es una elección meditada pero debemos comprender que sobre un coche puedo abrir muchas cajas negras, puedo abrir mucho conocimiento, pero debo saber que siempre habrá una parte de conocimiento que no lo podré abrir. Primero porque no tengo la capacidad para comprenderlo porque debería tener conocimientos previos —por ejemplo, de mecánica—, pero también porque es imposible con el tiempo que tenemos, saberlo todo, abrir todas las cajas negras. En consecuencia, en educación ambiental siempre tenemos que actuar sabiendo que hay cosas que no sabemos y, por tanto, tenemos que asumir los límites de nuestro conocimiento.

Una cuarta idea: lo inimaginable del contexto. Esta propuesta surge del filósofo Daniel Innerarity. Él apunta que, en un contexto de sociedad de conocimiento, cada vez tenemos más conocimiento y que, con la cantidad de información que recibimos diariamente aprender implica aprender no a retener esta información sino a olvidar. Esta idea en educación ambiental nos conecta con aprender a discernir de nuestro contexto lo que es relevante y lo que no, y para ello pues, debemos fomentar la capacidad crítica y creativa. Una capacidad que nos debería llevar a pensar y hacer desde “las cosas contraintuitivas” ponernos en otras preguntas y en otros contextos es una buena estrategia para avanzar hacia una transición ecosocial desde esta sociedad del conocimiento.

Y la quinta y última idea: cuestionar el presente. El filósofo Carles Melich, cuando habla de los valores de nuestra sociedad pone un ejemplo para mí devastador, debemos trabajar como sociedad para huir de nuestra historia y no repetir el Holocausto “No sabemos hacia donde vamos, pero sí de donde huimos”. Inspirándome en esta idea, la educación ambiental en vez de mirar hacia un futuro mejor – como tradicionalmente hemos trabajado- podemos pensar en qué no queremos repetir o de donde queremos huir. Desde este enfoque, cuando diseñamos una actividad de educación ambiental puede ser interesante plantearnos: “no sé qué es lo mejor, no sé hacia dónde tengo que ir, pero sí sé que tengo muy claro qué no quiero que pase en mis clases”. Un ejemplo sería, no sé como diseñar una actividad de economía circular con jóvenes, pero debemos huir de una información alienada de ellos o una culpabilización de sus hábitos por consumir demasiados aparatos tecnológicos. A veces trabajar desde la negación, desde lo que no queremos en las aulas o lo que no queremos en los programas de educación ambiental, nos va a permitir, avanzar mejor para transformar.

Les voy a poner un ejemplo que suelo aplicar a mi alumnado. Les leo un texto y aviso que les voy a hacer un examen. El texto es el siguiente: Las lacúmulos son unos micos que viven en los chunches. Cada lacúmolo tiene cuatro catris que les sirven para esporidear. Estos catris son eskormus y están adaptados a los chunches.

Las preguntas del “examen” son:

- ¿Que son los lacúmulos?.
- ¿Dónde viven los lacúmulos?
- ¿Cuántos catris tiene cada lacúmolo?
- ¿Cómo son estos catris?
- ¿Para qué sirven las chunches?

Seguramente aprueben el examen, pero no han aprendido nada sobre esto, hasta no saben si existen los lacúmulos.

Creo que es desde esta educación que deberíamos huir cuando hacemos educación ambiental, pues sería lo mismo que cuando les preguntamos a los niños y niñas: ¿Qué tienes que hacer con el grifo cuando te cepillas los dientes? Y responden al unísono: Cerrar el grifo. Tenemos un contexto muy cambiante en el que todo es relativo. Si vamos a buscar las utopías, no sé si nos vamos a entender entre los y las educadoras ambientales, pero si decimos todos que vamos a salir del caso de los lacúmulos, nos vamos a entender mas fácilmente.

Para terminar este apartado, quería resaltar que cuando hablamos de cómo nos enfrentamos al contexto, debemos saber qué contexto tenemos. Hay un contexto cambiante, instantáneo, en el cual, aunque queramos, siempre va a haber cosas que no vamos a poder saber y que nos tenemos que mover en escenarios ya que no imaginamos, que no podemos imaginar en este momento. ¿No nos imaginábamos que estaríamos todos el 12 de marzo de 2020 encerrados aquí, en España?

Algunas estrategias que pueden orientar la educación ambiental para la transición ecosocial.

Si bien, seguro que hay muchas y buenas estrategias, he seleccionado cuatro que a mi me orientan mi trabajo.

La primera estrategia: jugar con lo que es disciplinar y lo que es transdisciplinar. Aquí, cuando estamos hablando de educación ambiental en el aula, educación formal, o donde sea, no podemos renunciar a la construcción de conocimiento disciplinar ya que nos ha permitido avanzar hasta donde estamos. Pero si somos incapaces de relacionar las disciplinas entre ellas y con áreas que seguramente no son disciplinares, pero que también nos da mucha información —vale el ejemplo transgeneracional citado anteriormente—, tenemos una ceguera. Para mi, es necesaria una educación ambiental que establezca un diálogo disciplinario, es decir que sabe crear espacios para que las disciplinas interaccionen entre ellas, lo que también llamamos espacios híbridos de aprendizaje. Ver que, cuando estamos haciendo educación ambiental, necesitamos espacios en los que pasan muchas cosas para pensar, de formas disciplinares muy diferentes y de formas de actuar muy diversas.

Un ejemplo educativo: El material que se hizo en Barcelona⁹, y también en San Sebastián¹⁰ y en Madrid para trabajar el Cambio Climático. Esta es una propuesta en la que, a partir de fotografías de Yann Arthus-Bertrand, los chicos y las chicas tenían que pensar qué quería decir cambio, qué quería decir el sistema clima, y qué quería decir cambio climático y, a partir del lenguaje fotográfico, del lenguaje artístico, investigan su propuesta y conectan el conocimiento científico sobre cambio climático con la expresión artística. Esta propuesta termina con un manifiesto que los jóvenes hacen al alcalde de Barcelona, o al alcalde o alcaldesa de la ciudad en el que viven.

En el proceso de implementación del material y antes de redactar el manifiesto, el alumnado dialoga con expertos y expertas en cambio climático y hace propuestas, busca soluciones inimaginables. Recuerdo la primera propuesta que hicieron a los expertos: cambiar el horario del partido del Camp Nou, del F.C. Barcelona. Los jóvenes identificaron que un campo de fútbol tenía un gran impacto en el sistema clima y que, cambiando la hora del partido por la mañana, el partido sería más ecológico y sostenible. También tomaron algunas fotografías para representar cómo pensaban que estaba el sistema clima y el cambio climático.

La segunda estrategia, relacionar lo que es individual y lo que es de equipo. A múltiples esferas, lo que es la persona y lo que es la institución, también, la relación entre instituciones. La necesidad de colaborar, colaborar para crear alianzas. Si no creamos estrategias y alianzas, no podremos transformar esta crisis ecosocial.

Pongo un ejemplo. La Escuela J.M. Peramas de Mataró que trabaja con el CREAM (Centro de Recursos en Ecología Agroforestal). En este caso, investigadores juntamente con docentes llevan varios años trabajando en un proyecto para incorporar la educación ambiental en su proyecto de centro. Aquí lo interesante no es la actividad final que hacen, sino cómo hay una alianza entre dos equipos o dos perfiles aparentemente muy diferentes. Una persona que investiga sobre cómo funciona la ecología terrestre y colabora con docentes que tienen que explicar esto a su alumnado de 3 a 12 años. Conjuntamente, crearon el reto de: ¿Cómo podemos cuidar los pájaros de la ciudad? y a partir de este reto hicieron observación de los mismos y los iban colocando en un mapa interactivo y trabajando la biodiversidad de su entorno urbano.

La tercera estrategia, el diálogo entre lo que es convencional y lo que es divergente. Es decir, conocer bien la situación ecosocial que queremos trabajar y como se sitúan los aprendices en ella, y a partir de aquí, buscar qué estrategia nos permite introducir lo que es creativo para poder transformar su cosmovisión.

Un ejemplo, una actividad para trabajar la gestión sostenible del agua. La pregunta es: “¿El agua está siempre en equilibrio?”. Lo que hacemos para trabajar esta actividad es poner al alumnado en diferentes situaciones, pero situaciones determinadas al azar. A partir de unas cartas, de un dado, de la ruleta... se les va configurando una situación en la que ellos tienen que elegir si da equilibrio o no da equilibrio a su agua. Por ejemplo, se les propone una situación, la compra de una botella de agua en una tienda y para decidir qué agua es más sostenible escogen al azar dos cartas que les

⁹ <https://ca.sabadell.cat/CiutatEscola/d/Resposta%20audiencia.pdf>

¹⁰

[https://www.donostia.eus/info/ciudadano/part_ciudadana.nsf/vowebContenidosId/7D1959B1495570A2C1257A2C00327A2A/\\$File/MANIFESTUA%202008.pdf](https://www.donostia.eus/info/ciudadano/part_ciudadana.nsf/vowebContenidosId/7D1959B1495570A2C1257A2C00327A2A/$File/MANIFESTUA%202008.pdf)

va a determinar en qué ciudad están realizando la compra y de donde viene la botella de agua, para decidir si su compra es mas o menos sostenible. Otra situación: utilizar el agua para cocinar. Y la ruleta les dice con qué calidad de agua van a realizar la acción. Les sale agua embotellada. ¿Es sostenible está acción? A priori no... pero ¿Podemos imaginar una situación en la que sí que lo sea? ¿Por ejemplo cuando el agua es insalubre? ¿Hay lugares en donde pasa esto? ¿Y porqué?

Y la última estrategia: la idea de conexión entre lo local y lo global. Creo que esta es una de las estrategias más importantes en educación ambiental porque rompe nuestra forma usual de pensar. Es interesante, cuando lo trabajamos, ver que el pensamiento escalar nos permite ver que todo aquello que nos está pasando en nuestro contexto se puede explicar desde una dimensión más global y, también que lo que pasa globalmente tiene implicaciones en mi contexto particular y en mi vida cotidiana, en mi contexto local.

Aquí, por ejemplo, una actividad que puede explicar esto sería trabajar a partir de la pregunta ¿Todos consumimos la misma energía? Lo que se hace es a partir de un día cotidiano, un grupo de jóvenes que viven en una ciudad de aquí, investigar y analizar qué energía consumen, cómo consumen y cuanta, y también, identificar que el consumo de energía tiene que ver con el estilo de vida de cada uno. Para posteriormente, investigar si el consumo de energía es igual o es diferente a la energía y al estilo de vida que tienen, un grupo de jóvenes que viven en Brasil u otro grupo, que vive en Quebec. Y cómo partir de aquí pueden identificar que aquello que les pasa a ellos puede tener una escala más global, tanto a nivel como de diversidad, es decir, identificar qué es aquello que tienen en común y qué es aquello en que tienen diferencias.

Así, pues, tenemos cuatro estrategias que nos pueden orientar nuestras propuestas en educación ambiental: los espacios híbridos de aprendizaje, las alianzas entre personas e instituciones, las estrategias divergentes y el pensamiento escalar.

Algunos principios que pueden orientar la educación ambiental para la transición ecosocial.

Para terminar mis reflexiones, me gustaría compartir ahora que hemos hablado del contexto, de algunas estrategias y fundamentos didácticos sobre los que se estructuran estas estrategias. Estos fundamentos apuntan a la esencia de lo educativo, es decir, podemos hacer muchas metodologías en el aula, pero necesitamos que nuestro modelo de educación ambiental, nuestra propuesta educativa, cuando trabajamos desde la complejidad para la transición ecosocial contempla unos principios que, en mi opinión no podemos perder de vista.

Una propuesta de primer principio. Los conceptos.

Mary Quant difundió la minifalda en la década de los 60 y empezó a ser moda esa estética, pero la minifalda ya estaba inventada hacía tiempo, solo hay que ver una fotografía de soldados romanos ¿Que implicaba la minifalda en los años 60? ¿Era únicamente una cuestión estética? ¿Que vemos en las chicas de los años 60 de diferente a los soldados romanos? Apenas nada, ambos colectivos llevan minifalda. ¿Porque tiene un significado tan diferente, si al final es el mismo vestido? Para responder, tenemos que ir a buscar los conceptos y la importancia de la reconceptualización. Fijaos que el objeto es el mismo, las faldas de las chicas es el mismo que las faldas de los romanos, pero ambas faltas tienen un concepto distinto, tienen un valor distinto, tienen un mensaje distinto, tienen una forma de entender la vida distinta.

Este sería un principio que nos orienta: necesitamos buscar conceptos en educación ambiental para contribuir a la transición ecosocial. Necesitamos buscar o reconceptualizar concepciones que nos permitan diseñar propuestas de educación ambiental, y esto implica que no tenemos cada vez que volver a empezar de cero.

¿Cuáles son estos conceptos? Hemos propuesto algunas estrategias. A lo mejor estos conceptos se pueden hacer de estas estrategias. A lo mejor cada uno debe construir sus conceptos. Tomo una frase de Ferran Adrià que dice: “La reflexión sobre la propia forma de crear conduce a un cambio en el objetivo de esta creatividad”. Más importante que los platos y las recetas son los conceptos y las técnicas que te permitan crearlos. Si sé lo que es la esferificación, podré hacer muchos platos esferificados y por tanto lo importante es esa técnica. Es este concepto clave el que puede permitir crear todas estas propuestas, en el cual esta idea de complejidad, de unir, de conectar todo esto que estamos hablando. Como reflexión ¿Cuáles son vuestros conceptos, vuestras técnicas para el diseño de actividades de educación ambiental ?

Una propuesta de segundo principio. La importancia de las preguntas.

Y aquí también voy a recordar lo que dijo Isidor Isaac Rabi premio Nobel de física cuando le preguntaron que le había ayudado a ser científico y él respondió que: “Al salir de la escuela, todas las otras madres judías de Brooklyn preguntaban a sus hijos que habían aprendido en la escuela. En cambio, mi madre me decía Izzi ¿te has planteado hoy una buena pregunta?”.

Las preguntas son otro principio de la educación ambiental desde la perspectiva de la complejidad que nos debe ayudar a enfrentarnos a estas cegueras, porque al final el aprendizaje o la formulación de preguntas debería ir más allá del problema, la situación que tengamos delante. Si soy capaz de mirar esta situación, hacer una buena pregunta, ir a buscar unos buenos conceptos, voy a poder diseñar una acción, una óptima estrategia.

Una propuesta de tercer principio. La importancia de la creatividad.

Como no sabemos todo y vivimos en un contexto muy incierto la creatividad es otro principio clave de nuestra propuesta de educación ambiental desde la complejidad.

Tomo las palabras de Pablo Picasso con esta idea que “la creatividad te tiene que encontrar trabajando”. Creo que en educación ambiental tenemos mucho trabajo en formular buenas preguntas, buscar buenos conceptos para que, cuando venga la creatividad, nos encuentre en alianza trabajando.

Para terminar, traigo aquí una cita de un gran escultor vasco que, creo, desvela mucha ceguera en nuestro conocimiento. Dice: “Se ve bien teniendo el ojo lleno de lo que se mira”. La frase de Chillida nos indica que, si no vemos, si no aprendemos a mirar desde la educación ambiental con ojos de complejidad, seremos incapaces de desvelar estas cegueras del conocimiento y avanzar hacia esta transición ecosocial tan necesaria y urgente.

RECURSOS

Bauman, Zygmunt (2008). *L'educació en un món de diàspores*. Fundació Jaume Bofill.

Bautista, María José, Murga-Menoyo, María Ángeles, y Novo, María (2019). [La educación ambiental en el S. XXI \(página en construcción, disculpen las molestias\)](#). *Revista de educación ambiental y Sostenibilidad*, 1, 1103-1103.

Calafell, Genina, y Junyent, Mercé (2017). [La idea vector y sus esferas: una propuesta formativa para la ambientalización curricular desde la complejidad](#). *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*, 29, 1 [33]

Calafell, Genina, Junyent Pubill, Mercé, Geli de Ciurana, Anna María, Gutiérrez Bastida, José Manuel, García Díaz, José Eduardo, y Agúndez Rodríguez, Adolfo (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, Genina, Banqué, Neus, y Vicianá, Salvador (2019). Purchase and Use of New Technologies among Young People: Guidelines for Sustainable. *Sustainability*, 11(6), 1541; <https://doi.org/10.3390/su11061541>

Calafell, Genina; Junyent, Mercé; Bonil, Josep (2015). Una propuesta para ambientalizar el currículo. *Cuadernos de pedagogía*, 460, 56-60

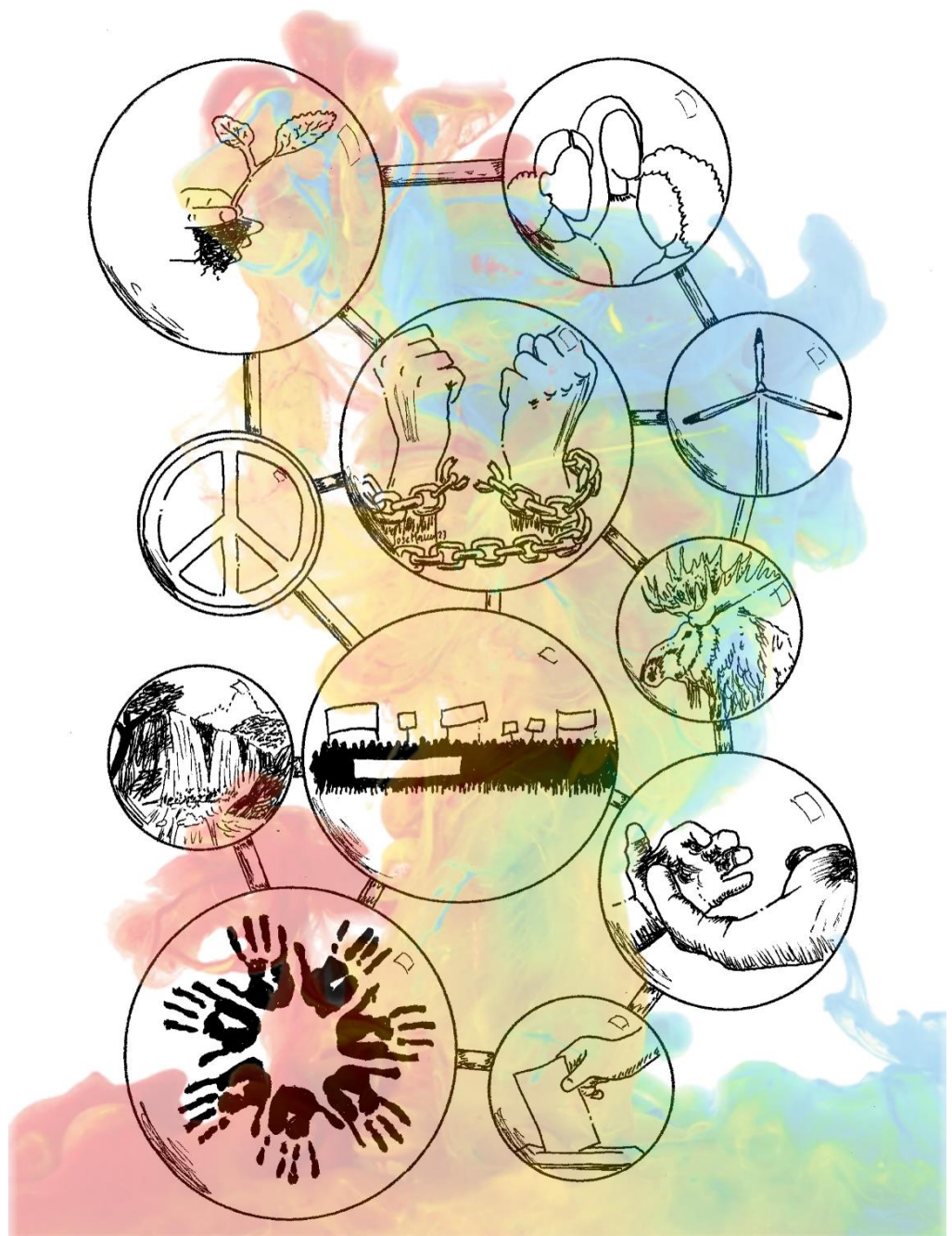
Fernández-Arroyo, Jorge, Puig-Gutiérrez, María, y García, José Eduardo (2017). [Menos es más \(complejidad\). Una reflexión sobre la concepción de complejidad predominante en el pensamiento decrecentista](#). *Enseñanza de las ciencias*, (Extra), 4867-4872.

Innerarity, Daniel (2010). *Incertesa i creativitat: educar per a la societat del coneixement*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

VÍDEOS:

- Zygmunt Bauman (en inglés): <https://youtu.be/Cj80CalE3t4>
- Daniel Innerarity: <https://youtu.be/w725BWJzjBo>

2º SABER: Los principios del conocimiento pertinente



ECOCIUDADANÍA

Lucie Sauvé

2º saber: Los principios de un conocimiento pertinente. Ecociudadanía. Lucie Sauvé.

Profesora emérita del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Québec en Montreal (UQAM). Es investigadora y miembro fundadora del Centr'ERE-UQAM, Centro de Investigación en Educación y Formación ambiental y a la Ecociudadanía. El Centr'ERE tiene como objetivo contribuir al desarrollo de una sociedad comprometida con la mejora de la red de relaciones entre personas, grupos sociales y medio ambiente, impulsando el campo de la investigación en educación ambiental, tanto en la educación formal como en el contexto de la no formal y en el aprendizaje informal, en particular respondiendo al contexto de la dinámica social contemporánea, donde la sociedad civil está llamada a jugar un papel importante en las decisiones políticas.

¿Por qué es importante o relevante el saber asociado a la ecociudadanía?

Los elementos de respuesta emergen claramente del análisis del contexto socioecológico actual y del papel de la educación a este efecto. Para iniciar tal análisis de la situación, tan compleja, me gusta proponer a los y las estudiantes una primera sesión de foto-lenguaje. Les invito a reunir algunas imágenes que ilustran elementos claves de la situación socio-ecológica actual. Es un trabajo que permite clarificar las representaciones sociales iniciales; permite también iniciar un análisis colectivo y una discusión sobre estas cuestiones.



Ilustración 1

En este primer collage (*Ilustración 1*)¹¹ se trata de la degradación de los ecosistemas, de la pérdida de la biodiversidad y de la fertilidad de los suelos, de la invasión de los plásticos, del cambio climático, de las poblaciones que deben migrar y que intentan llegar a las costas de exilio. Reconociendo que todos estos fenómenos están relacionados entre sí, los estudiantes son invitados a clarificar estas redes de relaciones. Y, por supuesto, el carácter sistémico de la situación actual aparece aún más claramente desde la colisión fatal entre el enorme COVID-19 y nuestra humanidad. Se toma conciencia de que la salud debe ser entendida como la salud global, la salud de todos los humanos, la salud como bien común, pero más allá, la salud del conjunto del mundo vivo. Se reconoce la relación estrecha entre la destrucción de los ecosistemas y la propagación de las zoonosis que nos afectan.

Continuando el trabajo de foto-lenguaje sobre el colapso actual (*Ilustración 2*), se pone en evidencia el aumento dramático de las desigualdades. La economía globalizada basada en el crecimiento sostenido no solo se nutre de los sistemas vivos, destruyéndolos, sino también que, en vez de luchar contra la pobreza, la explota, la exagera.



Ilustración 2

En relación con tal economía depredadora, se aborda el contexto político global (*Ilustración 3*) en el cual se identifican diversas formas de barbarie de parte de dirigentes. Ellos responden a las inquietudes, a los miedos de las poblaciones frente a los conflictos socio-ecológicos (agua, energía, alimentos...) con la proliferación de las armas y la construcción de muros, exacerbando la violencia. Periódicos y oponentes políticos están silenciados, matados. La democracia es cada vez más muy amenazada.

¹¹ Todas las ilustraciones, salvo indicación expresa, son de dominio público, de Piquesels o Pixabay.



Ilustración 3

Y mientras que se manifiesta dramáticamente el cambio climático global y que crece la injusticia social, los políticos continúan discutiendo y siguen sosteniendo el mismo modelo fatal de desarrollo. Es lo que ilustra esta obra del escultor español Isaac Cordal (*Ilustración 4*¹²) titulada *Políticos discutiendo del calentamiento climático*.



Ilustración 5

A partir de estas observaciones, se aborda con los estudiantes la dimensión psicosocial de la crisis actual. En tal situación global, emergen de todos lados, diversas formas de manifestación de inquietud y agitación social asociadas a la toma de conciencia más aguda que nunca de la urgencia planetaria. La ansiedad social se ve palpable. Se habla cada vez más de eco-ansiedad, de eco-fatiga frente a la amplitud de las exigencias de la situación. Se habla también de solastalgia, es decir, de la nostalgia de lo perdido. Prosigue entonces un proceso de luto ecológico. En relación con estos

¹² Cordal, Isaac (2011). Berlin. Cement Eclipses: Carpet Bombing Culture. / Sam Saunders (2019): Greta Thunberg in Bristol

fenómenos aparecen los riesgos de negación de la situación, de fuga, de repliegue individualista. Son fenómenos que deben llamar particularmente la atención de los educadores.

Pero por suerte, se observan otras formas de reacción mucho más apropiadas. Son los fuertes movimientos sociales de todos lados del mundo reclamando la eco-justicia. La relación ineludible entre economía, ambiente y sociedad se explicita cada vez más en los discursos de los protagonistas. Así se fortalece una convergencia de las luchas.

Entre estas luchas hay que señalar las manifestaciones de los estudiantes en diversas partes del mundo, que luchan por una educación de calidad, una educación para todos. Y particularmente, los movimientos más recientes de los jóvenes que denuncian la inercia de los decisores frente al cambio climático y reclaman que su voz ciudadana sea entendida.

Así, se reconoce cada vez más que la educación formal actual sigue estando ausente de la dinámica de educación ecosocial que se necesita. La educación no ha jugado hasta ahora el necesario papel proactivo para estimular y apoyar la dinámica ciudadana. Tal como lo formuló el Grupo de Trabajo de Educación en 2012¹³, en contrapunto al documento oficial de la Cumbre de Río: “La crisis global es también una crisis de la educación —asumida como educación a lo largo de la vida— de su contenido y su sentido, pues gradualmente ha dejado de concebirse como un derecho humano y se le ha convertido en el medio privilegiado para satisfacer las necesidades de los mercados, demandantes de mano de obra para la producción y el consumo (...) La educación ha sido despojada de su profundo contenido político y particularmente de su potencial para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de pensar un orden económico y social diferente “. Se pone en evidencia la necesidad de desarrollar itinerarios y políticas educativas que sean apropiadas, adaptadas en particular a las características de los territorios, itinerarios basados en las necesidades de las poblaciones y que permitan “la construcción de un proyecto social para llegar a vivir bien en armonía con la vida humana y la madre tierra “.

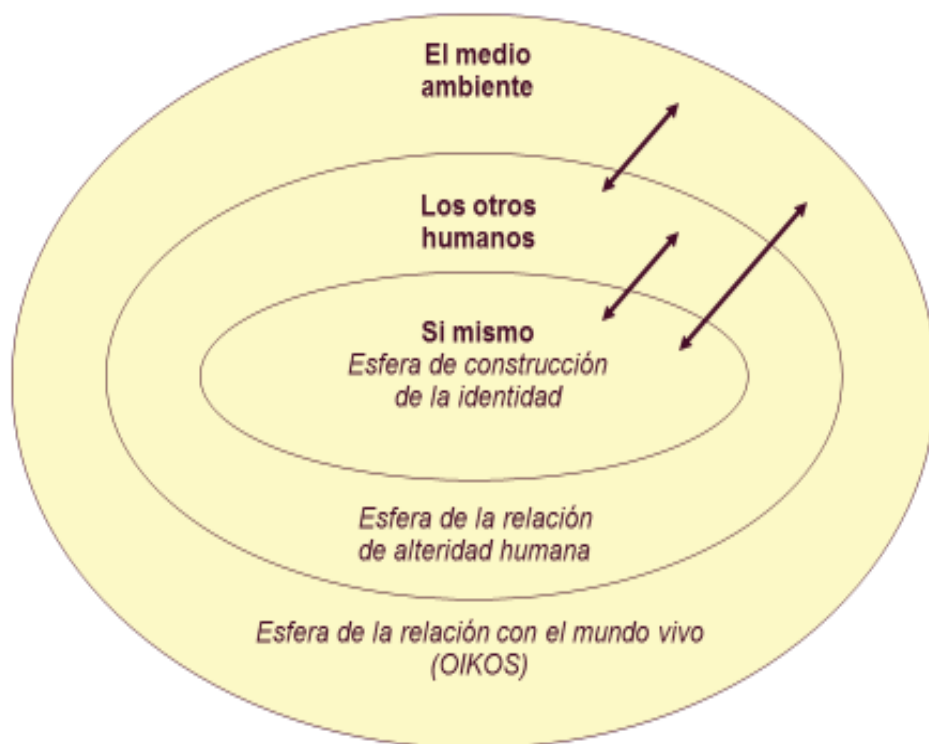
Así se requiere la formación de una ecociudadanía, es decir, ciudadanas y ciudadanos conscientes de los lazos esenciales entre sociedad y naturaleza, informados de las realidades socioecológicas, críticos, competentes, creativos y comprometidos. Tal ciudadanía es capaz y dispuesta a participar en los debates públicos, en la búsqueda de soluciones y en la innovación ecosocial.

Sin embargo, cuando se habla de ecociudadanía, de educación para la ecociudadanía o de educación ecociudadana, ¿de qué se habla precisamente? Se trata de una dimensión muy importante de la educación ambiental. Sabemos que el objeto de la educación ambiental no es tanto el ambiente como tal. Esto es el objeto de las ciencias del medio ambiente y de los estudios ambientales. El objeto propio de la educación ambiental es la relación, nuestra relación, con el ambiente: la relación de las personas y de los grupos sociales con las realidades socioecológicas.

La educación ambiental se centra en una de las tres esferas de relación con el mundo, base del desarrollo humano (*Ilustración 6*¹⁴). Estas tres esferas están íntimamente conectadas.

¹³ Grupo de Trabajo de Educación con miras a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río +20 (2012). *La educación que precisamos para el mundo que queremos*. Disponible en: <http://rio20.net/propuestas/la-educacion-que-precisamos-para-el-mundo-que-queremos/>

¹⁴ Sauvé, Lucie (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador. *T picos*, 1(2), 7-27.



© Lucie Sauvé

Ilustración 6

En la esfera íntima de relación consigo mismo, se trata de aprender a ser, a entrar en relación, a comunicar, a aprender ... Es la esfera de la construcción de la identidad. La esfera de la relación con el otro humano nos confronta a los desafíos de la alteridad, de la otredad, como dice Enrique Leff. Llama a la educación para la paz, la democracia, los conflictos, los derechos humanos, la educación intercultural. La tercera esfera, estrechamente relacionada con las dos primeras, es la esfera de la relación con *Oikos*, nuestra casa de vida compartida entre nosotros humanos y con las diversas formas y sistemas de vida. Esta esfera es el espacio específico de la educación ambiental. Tiene por meta mejorar o reconstruir nuestra relación con el mundo. Aquí se encuentra la educación ecológica, económica, ecosófica y ecociudadana: en la educación eco-lógica, se aprende a definir su nicho ecológico humano y a cumplirlo de manera responsable; la educación eco-nómica invita a definir las reglas del vivir bien colectivo, a utilizar y compartir los recursos de la casa de vida común de manera responsable; en la educación eco-sófica se clarifica el sentido de su ser en el mundo, se explicita su cosmología propia; finalmente, la educación eco-ciudadana corresponde a la dimensión política de la educación ambiental.

Esta representación del proceso global de la educación confirma que la educación ambiental es una dimensión esencial de la educación global. Sin tomar en cuenta esta dimensión, la educación se queda inacabada: formamos seres incompletos y sociedades autistas. La educación global solo puede ser ecológica.

Miremos ahora más atentamente la educación para la ecociudadanía, que corresponde al enfoque político de la educación ambiental. Nos invita a considerar que la política, lo político, no es algo alejado, abstracto. Lo político permea todas las esferas de nuestra vida colectiva, en la escuela, en

la universidad, en la comunidad, en la ciudad. Chaia Heller¹⁵ define así la actividad política: “(...) es lo que ocurre cuando los ciudadanos se reúnen para discutir, debatir y decidir las medidas políticas que condicionan sus existencias en cuanto habitantes de una ciudad o pueblo.” Pero más simplemente, político significa cuidar juntos lo que nos concierne a todos. La dimensión política es el cemento que permite reforzar y dar sentido a nuestras acciones, nuestras iniciativas.

Francisco Gutiérrez¹⁶ dice que 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, la explotación del trabajo. 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 responsable de su mundo y de su destino, encaminando así a los estudiantes hacia una acción militante “.

Sabemos que la idea de ciudadanía hace referencia a una comunidad de ciudadanos libres y autónomos. Es en este espacio público que se llama la ciudad, un espacio a la vez concreto y simbólico —que debe ser inclusivo—, donde se vive la democracia para definir colectivamente el bien común y decidir las reglas de la vida colectiva. Con la idea de ecociudadanía, la ciudad toma un sentido aún más amplio: nuestra ciudad corresponde a *Oikos*, esta casa de vida compartida entre nosotros, seres humanos, pero también con todas las otras formas y sistemas de vida. Así la ecociudadanía hace referencia a una ciudad ecológica que inscribe nuestra humanidad en la trama global de la vida.

La ecociudadanía se desarrolla más allá del eco-civismo, que consiste en la adopción de comportamientos individuales para favorecer el vivir juntos. El eco-civismo es un primer paso, importante por cierto, que se apoya en principios morales. Pero la ecociudadanía nos lleva a un nivel más reflexivo de la ética, al nivel ético de una democracia que reconoce la naturaleza como sujeto de derechos, tal como está en la constitución de Ecuador y en la ley de la Tierra Madre de Bolivia. Se habla de una democracia ecológica.

Debemos aprender a vivir juntos aquí. La ecociudadanía se ancla en un territorio, en la escala local con una perspectiva global. La ecociudadanía llama al compromiso personal y colectivo, desde aquí y ahora.

Formar ecociudadanos y ecociudadanas, para nosotros educadores, es formar personas capaces de aprender juntos, dada la complejidad de la tarea cognitiva que requiere la comprensión de las problemáticas socio-ecológicas y la búsqueda de soluciones. Formar ciudadanos capaces de plantear preguntas y exigir respuestas apropiadas, ciudadanos vigilantes, deseosos y capaces de jugar eficazmente el papel de lanzadores de alertas y capaces también de exigir la seguridad de los lanzadores de alertas. Formar ciudadanos capaces de realizar opciones responsables, individuales y colectivas en materia de transporte, consumo, salud, alimentación. Capaces de construir y ejercer su poder: poder hacer, poder negociar, poder resistir, poder denunciar, convencer, poder decidir, poder transformar, crear.

Ahora bien. ¿Cuáles son las claves pedagógicas para acompañar el desarrollo de la ecociudadanía? La ecociudadanía se desarrolla en el cruce de las dimensiones epistémica, ontogénica, ética, crítica, heurística y política de la educación ambiental. Abordamos muy rápidamente estas dimensiones y su contribución a la ecociudadanía.

La dimensión epistémica concierne la construcción de saberes ambientales, reconociendo la complementariedad de saberes de diversos tipos frente a la complejidad de las realidades socio-

¹⁵ Heller, Chaia (2002) From Scientific Risk To Paysan Savoir-Faire: Peasant Expertise in the French and Global Debate over GM Crops, *Science as Culture*, 11(1), 5-37, DOI: [10.1080/09505430120115707](https://doi.org/10.1080/09505430120115707)
Heller, C. (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Montréal: Éditions Écosociété, p. 206.

¹⁶ Gutiérrez, Francisco (2002). *Educación como praxis política*. México: Siglo Veintiuno, p. 11.

ecológicas: saberes científicos, experienciales, prácticos, reflexivos, tradicionales... Se aprende a anclar o transferir los saberes en las realidades del contexto de vida. Se valora el aprendizaje colectivo, que permite enriquecer, debatir y validar el saber. Se exige rigor en tal proceso de construcción, verificando la validez de los elementos de informaciones y su interpretación. Se clarifica nuestra relación con este saber: ¿qué significación tiene en nuestra vida? ¿Se pone atención a la coherencia entre saber y acción. Se reconoce la relación entre saber y poder.

La dimensión ontogénica tiene que ver con la construcción del ser, el ser individual y colectivo. La educación ambiental ecociudadana invita a desarrollar una identidad ecológica, incluyendo una identidad política. Se trata de abrir espacios pedagógicos que permitan abordar las siguientes preguntas: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Qué hacemos aquí juntos? ¿Qué queremos hacer? ¿Qué podemos hacer juntos? ¿Cuáles son nuestros lugares y nuestras herramientas de poder? ¿Cuáles son nuestras trabas? ¿Podemos superarlas?

En la portada del número 2 de la revista argentina de educación ambiental *Pachamama*¹⁷, se hace referencia a la identidad ecológica recordando estas palabras de Eduardo Galeano: “Somos agua, bosques y ecociudadanos. Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”.

Mitchell Thomashow (1995)¹⁸, observando que la identidad ecológica implica una dimensión política, sugiere las tres preguntas siguientes para clarificar nuestra identidad política: ¿Cuáles son mis/nuestras, opciones políticas? ¿Cuál es mi/nuestra relación con el poder? ¿Cuáles son mis/nuestras acciones de naturaleza política?

Raramente nos permitimos formular tales preguntas en nuestras instituciones escolares y académicas donde persiste el mito de la neutralidad y el miedo al compromiso.

Por su parte, la dimensión ética de la ecociudadanía implica formular preguntas de orden fundamental sobre la significación de nuestro ser en el mundo: ¿Cuáles son los valores que deseamos promover? ¿Por qué vale la pena comprometerse y por qué? Aprendemos que un valor solo toma significación en el conjunto del sistema de valor en lo cual se inserta. Es el caso, por ejemplo, del valor de la democracia, de la responsabilidad, de la sustentabilidad, que pueden corresponder a realidades muy diferentes. La ética ambiental es una construcción social que se desarrolla en contextos culturales y socio ecológicos específicos. Al final, la dimensión ética de la ciudadanía nos invita a clarificar la visión del mundo, la ecosofía que determina nuestras acciones.

Se aprende que la ética no es algo fijado. La ética ambiental debería ser un proyecto colectivo, un proyecto que se desarrolla aquí, entre nosotros. Porque el ambiente es “un asunto” colectivo, de orden político. La construcción de una ética ambiental a través de discusiones, debates y experimentaciones, debería ser el corazón de los procesos de educación ambiental. André Beauchamp¹⁹, un especialista quebequense en ética ambiental, estima que tal ética está por hacer. Dice: “Por mi parte temo una ética enclaustrada, la elaboración teórica por algún erudito experto, ecólogo, o militante o un esquema abstracto ideal. A mi modo de ver, el antídoto contra una ética cerrada, rígida, incluso sofocante, es la deliberación pública”.

Ahora, para cruzar las dimensiones ontogénica y ética de la educación para la ecociudadanía, se debería considerar el valor del compromiso. El análisis de este valor me interesa particularmente. Comprometerse es un acto identitario. ¿Qué es lo que vale la pena comprometerme? De nuevo: ¿Quién soy? ¿Quiénes somos? ¿Qué objeto de compromiso es coherente con mi identidad, nuestra

¹⁷ *Pachamama* N° 2 - *Construyendo los inéditos posibles!* <http://www.eduambientales.net/salio-pachamama-n-2-construyendo-los-ineditos-posibles/>

¹⁸ Thomashow, Mitchell (1995). *Ecological identity. Becoming a Reflective Environmentalist*. Londres: The MIT Press.

¹⁹ Beauchamp, André (1993). *Introducción a la Ética Ambiental*. Montreal (Canadá): Editions Paulines y Mediaspaul.

identidad, con mis valores? ¿Cuáles son estos valores y qué significa comprometerme, comprometernos? Comprometerse es un acto de libertad y de coraje, es un acto de transformación de sí mismo y de su mundo. El valor del compromiso podría ser un objeto de análisis privilegiado en un curso de educación ambiental.

En estrecha relación con las dimensiones ontogénica y ética, abordamos la dimensión crítica de la educación ambiental que permite asegurar su validez y legitimidad. Es importante reconocer aquí que el pensamiento crítico —de orden racional— debe inscribirse en la perspectiva más amplia de lo que se llama criticidad. La criticidad es una postura que va más allá de la racionalidad del pensamiento crítico. Incluye una sensibilidad a las realidades sociales, a las tensiones, a las relaciones de poder que permean la sociedad. Invita a deconstruir las realidades socio-ecológicas para reconstruirlas. La criticidad invita a considerar los límites de la sola racionalidad.

Coherentemente se encuentra aquí la exigencia de una pedagogía crítica, tal como la propone Paulo Freire. Aquí se formulan, entre otras, las siguientes preguntas: ¿Quién decide qué? ¿En nombre de quién y por qué? Buscando respuestas a estas preguntas se analizan las relaciones de poder que determinan las realidades ecosociales. Se aprende a analizar las diversas visiones del mundo que permean los discursos y prácticas. La ecociudadanía no se puede aislar de fundamentos antropológicos, filosóficos, éticos, culturales. Así se pueden contrastar, por ejemplo, la cosmovisión que promueve el desarrollo sostenible, del *vivir bien* de los pueblos indígenas.

Continuando este sobrevuelo sobre las dimensiones de la educación ecociudadana, es importante considerar que tal educación ecopolítica implica también estimular la capacidad de proponer algo alternativo. Se abre aquí la dimensión heurística de la educación ambiental. No solo se debe denunciar y resistir, sino también se debe inventar otras formas de relacionarse con el mundo, otras formas de producir, consumir, transportar, habitar, comer... La educación para la ecociudadanía estimula los imaginarios. Estimula el compromiso en la transformación de las realidades, en la creación de este mundo que queremos.

A este efecto, se observa que en relación o no, con los movimientos de denuncia o de resistencia, surgen de todos lados, cada vez más iniciativas y proyectos de transformación ecológica. Son proyectos creativos a nivel de las comunidades, de los territorios de proximidad. Se reconoce, entre otros, que la solidaridad es un pilar de la resiliencia. Se afirma el deseo de conectarse al otro, de escapar al mercado de la globalización, de desarrollar la autonomía y autosuficiencia. La autora Bénédicte Manier²⁰ pone en evidencia el carácter político de tales proyectos: “Aunque todavía son poco visibles, estas iniciativas son todas declaraciones de independencia frente al sistema dominante. Prueban que tomando simplemente conciencia de su capacidad de actuar colectivamente, los ciudadanos ordinarios pueden cambiar el mundo con soluciones simples y fácilmente reproducibles, que dibujan los contornos de otro mundo posible más equitativo.” La ecociudadanía debe celebrar estas formas ya existentes de alternativas y continuar el trabajo de criticidad y de creatividad iniciado por tanta gente íntegra, talentosa y valiosa.

Así, la dimensión heurística de la educación ambiental, tal como las otras dimensiones, no se puede separar de un proyecto político que le da sentido. La dimensión política de la educación ambiental se centra precisamente en la construcción de tal proyecto ecociudadano.

Para caracterizar la dimensión política de la educación ambiental se podrían formular los objetivos siguientes – que se deben modular por supuesto en función de las etapas de desarrollo de los alumnos o estudiantes:

- Adquirir conocimiento de las estructuras de gobernanza a las diversas escalas políticas.
- Examinar las grandes corrientes políticas y sus impactos en las realidades sociopolíticas.

²⁰ Manier, Bénédicte (2012). *Un million de révolutions tranquilles*. Paris: Les Liens qui Libèrent (LLL), p. 12.

- Reivindicar la democracia participativa y activa.
- Participar en ella con compromiso.
- Comprometerse para el bien común
- Valorar lo colectivo en el aprendizaje y en la acción.
- Saber denunciar y resistir.
- Saber proponer y crear.
- Concebir proyectos sociales y participar en ellos.

En relación con el primer objetivo, la dimensión política invita a examinar una diversidad de propuestas eco-políticas: la ecología política, el ecosocialismo, la ecología social, la social-ecología, el ecodesarrollo, el ecofeminismo, etc. Así se llega finalmente a la cuestión de qué caracteriza el desarrollo sostenible (que se impone ahora como una prescripción social e educativa) en relación con las otras propuestas. Es importante desarrollar así una cultura política para elegir con más claridad el proyecto eco-político en el cual comprometerse.

Y por fin, no se puede hablar de ciudadanía – pilar de lo político – sin clarificar la idea de democracia. La ecociudadanía promueve una democracia ecológica, una democracia que reconoce los derechos de los seres vivos, los derechos de la naturaleza, incluyendo el derecho a su integridad, como en la ley de la Madre Tierra en Bolivia. Aquí la idea de comunidad se abre a la comunidad de vida, a la comunidad biótica, como nos dice Leonardo Boff²¹.

Ahora, tal como se pregunta en este seminario, ¿qué experiencias exitosas se están llevando a cabo en el ámbito de la educación ecociudadana – bien en el campo de la educación formal, bien en algún ámbito social – que pueden inspirar el compromiso pedagógico? Por supuesto, se podría identificar una gran diversidad de proyectos pedagógicos en el contexto del aula, asociados a diversas estrategias como los estudios de caso, los juegos de roles o los debates, por ejemplo. Se desarrollan también proyectos en el contexto del conjunto de la escuela, como la propuesta de una política ambiental para la institución o la implementación de una alimentación ecológica. También en el contexto paraescolar o extraescolar, existe una pluralidad de tipos de proyectos como un huerto comunitario o una petición para la preservación o la creación de un espacio verde del barrio. Son ejemplos entre tantos. Pero más que todo me importa subrayar que el mejor contexto para el aprendizaje de la ecociudadanía son los proyectos colectivos que asocian acción y reflexión. Se aprende mucho en la dinámica de las movilizaciones para concebir y realizar un proyecto escolar o comunitario (o un proyecto que asocia escuela y comunidad), tal como se desarrolla mucho aprendizaje en los movimientos sociales de denuncia, de resistencia o de llamada a los decisores. Citamos aquí, por ejemplo, la iniciativa estudiantil europeo *Youth for the Planet* que denuncia en particular la falta de pertinencia de los currículos actuales frente a la situación socio-ecológica actual.

En estos tipos de proyectos escolares y/o comunitarios, se crean y consolidan lazos sociales, se construyen dinámicas de solidaridad; se desarrolla una inteligencia ciudadana, ecociudadana; se aprende a discutir, argumentar; se fortalece un deseo de democracia activa; se aprende la colaboración, la cooperación, la participación, con sus posibilidades y exigencias. A través de la acción colectiva se desarrollan diversas competencias y un sentido de poder hacer.

Sin duda tal proyecto político-pedagógico llama a una pedagogía comprometida ella misma para estimular el compromiso ecosocial de los jóvenes. Se desarrolla a contracorriente de la cultura escolar actual, donde se constata el miedo al activismo, donde se persigue la ilusión del carácter neutro de la escuela. También, la gran complejidad de cada una de sus dimensiones —epistémica, ontogénica, ética, crítica, heurística, política— y aún más, la complejidad de la red de relaciones

²¹ Boff, Leonardo (2000). Ética del nuevo milenio: justa medida y cuidado esencial. *Revista Envío de la Universidad Centroamericana UCA*. Disponible en: www.envio.org.ni/articulo/997

entre ellas, pueden inducir un cierto vértigo. Se trata de dimensiones educativas con riesgos: riesgos pedagógicos y riesgos sociales. Pero son riesgos que ya asumen cada vez más educadores reconociendo la responsabilidad mayor de la educación frente a los problemas sociales de justicia, de equidad, de paz, estrechamente relacionados con los problemas ecológicos. Tal compromiso aparece bien necesario para construir una cultura del cuidado de la vida, en relación con una postura política hacia “vivir bien” juntos en nuestra casa de vida compartida, desde aquí y ahora mismo.

RECURSOS

- Gutiérrez Bastida, José Manuel (2014). *La Confint y ESenRED: crisoles de aprendizaje hacia la ecociudadanía*. Centro nacional de educación ambiental, España. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2014-11-guti%C3%A9rrez-bastida_tcm30-163535.pdf
- Gutiérrez Bastida, José Manuel. Construyendo educación ecosocial. <https://educacionecosocial.com/>
- Montaño, C., Bélanger, M., Rioja Ballivián, G. (Dir. Orellana, I. y Sauvé, L.). *Educación para la democracia y gobernanza local*. Montreal: Les Publications du Centr'ERE - UQAM. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/modulo/modulo9_v6.pdf ; http://www.ecominga.uqam.ca/WEB/esp/bibliografia_7.html
- Sauvé, Lucie (2017) educación ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *REMEA. Revista eletrónica di maestrado em educação ambiental*. Edição especial: XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA). p. 261-278. <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7306/4782>
- Sauvé, Lucie (2016). Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental, *Contrapontos*, Revue UNIVALI, Vol. 16 No 2, p. 288-299. <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/4974>
- Sauvé, Lucie (2014). educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, Centro de investigaciones y desarrollo científico, Universidad distrital Francisco José de Caldas, Colombia. No. 18, p. 12-23. ISSN 0124-2253. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/5558/7072>
- Sauvé, Lucie (2014). Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socio-ecológicos. *Integra Educativa*, No 18, "Educación para la ciudadanía ambiental", p. 65-88. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000300004
- Sauvé, Lucie (2013). La dimensión política de la educación ambiental: un cierto vértigo. In Fernandez-Crispin, A. *La educación ambiental en México: definir el campus y emprender el habitus*. (p. 55-70). México: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU). http://www.ecominga.uqam.ca/WEB/fr/la_edu_ambi.pdf
- Sauvé, Lucie (2013). La educación ambiental y la "primavera" social. *Jandiekua, Revista mexicana de educación ambiental*, No 1 (El futuro de la educación ambiental en México e Iberoamérica), p. 31-42. https://www.researchgate.net/profile/Evodia_Silva/publication/260076522_La_educacion_ambiental_en_la_crisis_del_sistema_educativo/links/00b4952f5025432f79000000.pdf#page=32
- Sauvé, Lucie (2005). *Uma cartografia das corrientes em educação ambiental*. (p. 17-46). In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Porto Alegre : Artmed.

3º SABER: Enseñar la condición humana



INTERDEPENDENCIA

Alicia Puleo

3º saber: Enseñar la condición humana.

Interdependencia. Alicia H. Puleo.

Filósofa, profesora y escritora. Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrática de Filosofía Moral y Política en la Universidad de Valladolid. Sus publicaciones en distintos idiomas (español, inglés, francés, alemán, portugués e italiano) superan el centenar. El Senado de la República Argentina, a propuesta de la Red de Defensoras del Medio Ambiente y el Buen Vivir, le ha otorgado la distinción “Berta Cáceres” por sus aportaciones a la filosofía ecofeminista. Desde el año 2014, es la directora de la colección *Feminismos* de Editorial Cátedra. Lleva, junto con Dina Garzón, el curso *online Ecofeminismo. Pensamiento, Cultura y Praxis* de la Universidad de Valladolid, abierto a estudiantes, docentes y público en general de cualquier parte del mundo.

Estamos en una nueva era geológica que ha recibido el nombre de *Antropoceno*, un tiempo que ha sido definido por Paul J. Crutzen²², como la era geológica en la que los humanos han adquirido un poderío tecnológico que está destruyendo el conjunto de los ecosistemas del planeta. Otros han preferido el nombre de *Capitaloceno* para denunciar los poderes económicos que marcan el rumbo suicida de la humanidad. En nuestro siglo, por un lado nos encontramos con los problemas derivados de la crisis ecológica que nos obligan a reflexionar sobre quiénes somos y a dónde vamos y, por otro, observamos la desaparición de las tradicionales narrativas de la Historia.

La “Caída de los Grandes Relatos” fue detectada en el último tercio del siglo XX y caracterizada por Jean-François Lyotard en su libro *La condición postmoderna* (1979) como el final de la creencia optimista de que la Historia tenía un rumbo, y que ese rumbo era ascendente. Los “Grandes Relatos”, tanto religiosos como filosóficos, afirmaban que la Historia se encaminaba hacia un final feliz. Si estas narrativas provenían de las creencias religiosas, nos aseguraban la unión con Dios en el paraíso, después del Apocalipsis. Si se trataba de versiones laicas, prometían el advenimiento de una sociedad de libertad (por ejemplo, en la Filosofía de la Historia de Hegel) o el establecimiento de una sociedad igualitaria (el resultado de la victoria del proletariado que coronaba el final de la lucha de clases en Marx). En cualquier caso, todos estos relatos de un *telos* de la Historia partían de

²² Crutzen, Paul (2006). The “Anthropocene”. En Ehlers, E., Krafft, T. (eds) *Earth System Science in the Anthropocene*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/3-540-26590-2_3

la condición humana, una condición determinada por una chispa divina, por una pertenencia a lo sagrado o, tras la secularización de Occidente, por una razón capaz de hacernos progresar no sólo técnicamente, sino también en el plano moral. Esto concierne también al paradigma de progreso de la Modernidad. De alguna manera, todos esos grandes relatos ajenos a nuestra dependencia con respecto a la Naturaleza han perdido su fuerza para gran parte de las sociedades occidentales.

Es el momento de redefinir la condición humana y de pensarnos de otra manera porque nos hallamos en el Antropoceno, esa era que nos amenaza con la crisis climática y un colapso ecosistémico sin precedentes en la Historia de nuestra especie²³. Ya estamos asistiendo al drama de los desplazados climáticos que, en el futuro, serán millones. Habrá más miseria y guerras por los recursos naturales escasos²⁴. Precisamos cambios que adapten la economía a la crisis ecológica²⁵. Y es indispensable un giro epistemológico para el cual el destacado pensador Edgar Morin ha elaborado los principios de un “pensamiento complejo” que, superando el método analítico, sea capaz de estudiar la realidad en su tejido relacional. Morin aboga por “enseñar la condición humana”²⁶ reuniendo los conocimientos dispersos de la filosofía, la literatura y las ciencias sociales y naturales para mostrar la unidad y la diversidad de lo humano. Su principio de auto-eco-socio-reorganización sistémica explica que el ser humano desarrolla su propia autonomía de forma recursiva justamente a través de sus dependencias sociales y ecológicas²⁷. No es posible entender lo humano sin tener presente la interdependencia que lo constituye.

Y tenemos que proveernos de un nuevo sentido que haga frente a los nuevos y acuciantes problemas del siglo XXI. Los conceptos de interdependencia y cuidado adquieren en este contexto, como veremos, una importancia fundamental. Abordaré esta cuestión desde las aportaciones feminista y ecofeminista a la filosofía.

El pesimismo schopenhaueriano anunció la época del desconcierto con respecto al sentido de la vida. Más tarde, el existencialismo trajo una visión post-religiosa del ser humano que enfatizaba la libertad para dar sentido a la vida y que ha marcado muchas formas actuales de estar en el mundo como el propio feminismo, que tiene entre sus libros clave *El segundo sexo*²⁸, publicado en 1949. En

²³ Garzón, Dina, “Emergencia climática”, en Puleo, A. (ed.) (2020). *Ser feministas. Pensamiento y acción*, Col. Feminismos, Madrid: Cátedra, pp.93-98.

²⁴ Shiva, Vandana (2005). *Manifiesto para una democracia de la Tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*, Barcelona: Paidós.

²⁵ Herrero, Yayo (2023). *Toma de tierra*, ed. de Brenda Chávez, Madrid: Caniche editorial.

²⁶ Morin, Edgar (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Préface du Directeur general de UNESCO Federico Mayor Zaragoza, Seuil, UNESCO, Biblioteca digital, Disponible también en castellano.

²⁷ “Aucune autonomie n'est possible sans de multiples dépendances. Notre autonomie en tant qu'individu ne dépend pas seulement de l'énergie que nous captons biologiquement de l'écosystème, mais aussi de l'information culturelle. Les dépendances qui nous permettent de construire notre organisation autonome sont multiples.”, Morin, Edgar, Motta, Raúl, Ciurana, Emilio (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Paris: Balland, p.45.

²⁸ Beauvoir, Simone de, *El Segundo Sexo*, Prólogo de Teresa López Pardina, traducción de Alicia Martorell, Colección Feminismos, Cátedra, varias ediciones.

él, Simone de Beauvoir parte de fundamentos filosóficos existencialistas: el ser humano no tiene una esencia, sino que tiene una existencia. Nos vamos proyectando, definiendo, autodefiniendo, a medida que tomamos decisiones. Estas decisiones nos van construyendo. Al tomarlas, nos van formando. Algunas son intrascendentes y no llegan a forjarnos, pero las que nos van modelando como, por ejemplo, qué estudios vamos a hacer, son decisiones que determinan nuestro ser porque eligen la formación y los condicionamientos a los que nos exponemos. Beauvoir observó, en los años 40 del siglo XX, las posibilidades de elección de vida de las mujeres estaban restringidas a ser esposas, madres o solteras mientras que a los varones se les ofrecía un amplio abanico de opciones. Como filósofa existencialista, dedujo que se estaba negando a las mujeres lo que era propiamente humano: ir construyéndose a sí mismas a través de sus elecciones libres. Reclamó, en consecuencia, el acceso de las mujeres al mundo de la cultura, la política y el trabajo asalariado. *El segundo sexo* dio lugar al surgimiento de una nueva ola del feminismo en los años 60 y 70 del siglo pasado. Entre otros aspectos, el desarrollo de la teoría y la praxis feministas contemporáneas ha favorecido una reflexión sobre la interdependencia entre los humanos, sobre los lazos no siempre reconocidos justamente por la situación de desigualdad existente entre mujeres y hombres. Y los conocimientos ecológicos, la ética ambiental y la filosofía ecofeminista extendieron esa reflexión hacia el mundo no humano.

La interdependencia no es sólo un concepto. Es también una convicción vivida. Como vivencia, la interdependencia es importantísima ya que, desde el punto de vista cognitivo, otorga una comprensión correcta del funcionamiento de la sociedad. Hasta que no nos detenemos a pensar en qué medida nuestras vidas dependen incluso de las vidas de otras personas que nunca hemos visto ni veremos, no somos capaces de comprender lo que es vivir en sociedad. Necesitamos el concepto de interdependencia, para comprender el verdadero funcionamiento de la sociedad. Desde el punto de vista social, la vivencia de ser interdependientes es indispensable para que exista solidaridad. Si no entendemos la interdependencia, si no vemos la dimensión de la interdependencia en nuestra propia vida, difícilmente vamos a apoyar las políticas sociales o los servicios sociales y defenderlos como algo indispensable.

El concepto de interdependencia es fundamental para el desarrollo tanto de una ética de la justicia entre iguales como de una ética del cuidado a los más vulnerables. Los planteamientos de las *Care Ethics* o éticas del cuidado surgen en los años 80 del siglo XX y generan una auténtica revolución en la Filosofía Moral. Hasta dicha época, en general, esta disciplina daba poco valor a las virtudes del cuidado. Incluso en la escala de valoraciones hecha por Kohlberg, en 1981, se consideraba que quienes actuaban según una ética del cuidado, es decir por la idea de responsabilidad para con los otros, por la preocupación por los vínculos con los otros, eran personas que no tenían desarrollado un sentido elevado de la moral. Por el contrario, se consideraba un grado moral elevado de la moral guiarse, a la manera kantiana, únicamente por principios abstractos que determinaran si algo era justo o no. El imperativo categórico kantiano mantiene la idea de que si algo es justo, si algo es correcto, puede ser elevado a ley universal. No es el caso, por ejemplo, de la compasión que nos lleva a ayudar al otro, ya que se trata de un sentimiento y, por tanto, pertenece a un orden vinculado a lo corporal, a las emociones, a lo empírico; consecuentemente, se le concede menor rango en la ética.

Como acabo de señalar, se produjo en esta época, un fuerte debate acerca de la ética del cuidado, considerada estadísticamente como una ética femenina, una ética practicada por las mujeres. El propio Kohlberg señala que los estudios de su equipo de investigación sobre los criterios de la ética encontraron que las mujeres tendían a pensar en términos de cuidado de otros vulnerables mientras

que los varones tendían a pensar en términos de un conjunto de normas que permite que las personas se respeten mutuamente. Carol Gilligan, la primera investigadora que sacó a la luz un estudio sobre la ética del cuidado observó que algunos intervinientes en su estudio comparaban la práctica moral con la práctica deportiva: en un partido, hay que seguir las normas establecidas para poder participar en el juego. Como en el modelo contractualista de la ética, respetamos los derechos de los demás, para que respeten los nuestros. Por el contrario, las mujeres definían la ética como ocuparse del débil, de los más vulnerables, cuidar incluso del planeta.

Durante las últimas décadas se ha discutido largamente sobre estas concepciones diferentes de la ética. Indudablemente, la ética del cuidado, por lo menos a mi juicio, es una ética que ha de ser reconocida, pero sin pretender eliminar la ética de la justicia. La ética de la justicia, que funciona con criterios abstractos y racionales es necesaria ya que nos permite despojarnos de la tendencia a ser parciales en nuestros juicios morales. Por su parte, la ética del cuidado, al ser más emocional, privilegia al cercano, al próximo, a quien se conoce y, por el contrario, no al lejano, al que es distinto, al desconocido, etc. Considero que en este debate, ciertamente arduo, de alguna manera las teorías enfrentadas pueden conciliarse en una posición no eliminacionista, es decir, reconociendo que en nuestra vida cotidiana nos movemos tanto con criterios de justicia como con criterios de cuidado. Son dos formas, dos voces de la ética, tal como, de hecho, evocaba el título del libro que inició la polémica: *In a different voice*.²⁹ Ambas conectan con la idea y la vivencia de la interdependencia

Gilligan hablaba de “otra voz”, no pretendía hablar de toda la ética, sino de “otra voz” de la ética. Hay otra voz, sostenía, la voz del cuidado, que está siendo negada, que está siendo desvalorizada. Porque indudablemente todas y todos tenemos un prejuicio, un sesgo de nuestra mirada que llamamos *androcentrismo*. El androcentrismo es esa forma de mirar, de juzgar, que imperceptiblemente se filtra en todas nuestras percepciones y valoraciones de la realidad y que proviene de una cultura en la que históricamente las mujeres hemos estado discriminadas o directamente excluidas. Si miramos nuestro pasado histórico, vemos que las tareas que se nos asignaron han sido las tareas del cuidado, los trabajos domésticos en el espacio privado y, en cambio, los varones han ocupado el espacio político, el ámbito público y social. Y este último es un espacio de iguales tanto en el sentido señalado por Cèlia Amorós como espacio de poder e individualidad³⁰, como en el sentido de adultos que no reconocen necesitar un cuidado especial. Diferente es el caso del ámbito doméstico, en el que, tradicionalmente, las mujeres cuidan de las criaturas, las personas enfermas o las personas ancianas y, permiten que “el trabajador” salga cada día alimentado física y psicológicamente al mercado de trabajo asalariado.

Vemos, pues, que esas dos formas de entender la relación con los otros, como relaciones de justicia o como relaciones de cuidado, provienen y se comprenden, entre otras razones, a partir de su origen histórico en el que encontramos a las mujeres ocupadas en las tareas del cuidado, y a los varones dedicados a las tareas de la caza, la conquista, la guerra, la política... Son dos espacios

²⁹ Gilligan, Carole, *In a different voice*, Harvard University Press, 1982. La traducción al castellano, publicada en 1985, llevó el título de *La moral y la teoría* (trad. Juan José Utrilla, Fondo de Cultura Económica, México).

³⁰ Amorós, Cèlia, *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*, Cátedra, Madrid, 2005, Primera parte, Cap.2.

totalmente distintos que se han entendido como complementarios pero que, en su contraposición, han generado una gran desigualdad.

Podemos pensar la interdependencia en tres dimensiones: 1) entre los adultos presentes en un mismo momento histórico³¹. 2) con respecto a las nuevas generaciones³² ya que las niñas, niños y jóvenes son fuente de esperanza y alegría pero también preocupación por el mundo que les dejaremos en herencia; 3) con los animales no humanos y sus ecosistemas porque los descubrimientos científicos más recientes nos muestran que pertenecemos a una red de seres vivos cuyos destinos se encuentran entrelazados.

Con respecto a la interdependencia con humanos del presente, si miramos el mundo en que vivimos, advertiremos que está dominado por el modelo neoliberal que piensa al ser humano bajo la definición de *homo oeconomicus*: como un individuo que está continuamente calculando los beneficios que puede obtener con sus actos. Pero esta es una concepción demasiado restrictiva y absolutamente reduccionista de lo que es un ser humano. Por otro lado, es una visión basada en las relaciones que se dan en el ámbito público porque, como bien ha señalado la socióloga Mary Mellor³³, en el ámbito doméstico la gente no se comporta como un *homo oeconomicus*. Mellor diferencia entre una forma de organización económica, a la que llama *my-economy*, la del *homo oeconomicus* que compite con otros y está tratando siempre de obtener su máximo beneficio, y la que denomina *we-economy*, “la economía del nosotros”, que viene a ser la forma en que se piensa en el seno de una familia bien avenida. En las buenas relaciones familiares, las cosas se hacen por los demás, no sólo por el interés personal. Asimismo, M. Mellor señala que en algunos pueblos que no están insertos en el mercado mundial, sino que se manejan por sus propias normas y se autoabastecen, hay también una forma pensar y actuar en comunidad que se puede denominar *we-economy*.

Al insistir en esta idea del individuo totalmente desgajado de los otros, no interdependiente, sino totalmente independiente de los demás, el neoliberalismo está construyendo deliberadamente una ficción. En referencia a Hobbes, el filósofo que insistía en la máxima latina *Homo homini lupus*, “el hombre es un lobo para el hombre”, es decir, en un supuesto estado natural de lucha de todos contra todos, y que utilizó la imagen del crecimiento repentino de los hongos para representar una sociedad de adultos totalmente independientes y aislados entre sí, Cèlia Amorós tituló uno de sus ensayos *Hongos hobbesianos, setas venenosas*³⁴, porque pretender estar absolutamente separado de los demás y no deberles nada, manteniendo una relación de exclusiva competencia con el resto, implica

³¹ Podríamos, incluso, pensar la interdependencia con los antepasados porque, por un lado, hay una dependencia con respecto a quienes nos precedieron, una dependencia que hay que tener presente para poder entendernos a nosotros mismos; y por otro lado, si bien no podemos afectar a los antepasados en el plano material, nuestra conciencia del pasado los revive o los hunde en el olvido con importantes consecuencias en nuestro presente.

³² También podemos afectar a las generaciones venideras, y ese es uno de los aspectos al que una ética meramente contractualista no puede dar respuesta.

³³ Mellor, Mary, *Feminism and Ecology*, Polity Press, Cambridge University Press, New York, 1997.

³⁴ Amorós, Cèlia, op.cit., Segunda parte, Cap.2.

negar, entre otras cosas, que todos los seres humanos tenemos una infancia y una vejez en donde somos seres dependientes. Se trata de una ficción patriarcal que olvida y esconde las épocas de la vida de los varones en las que son seres vulnerables cuidados por mujeres.

Puede decirse que la interdependencia implica una comprensión del ser humano que no tiene cabida en el pensamiento neoliberal. Para las ideologías del Estado mínimo, el *homo oeconomicus* no necesita ningún tipo de políticas sociales ya que éstas se basan en el reconocimiento de la interdependencia. Comprender la interdependencia entre los distintos miembros de una sociedad es lo que permite mantener la solidaridad necesaria para las políticas del Estado del bienestar o para las políticas de cualquier comunidad basada en una mínima idea de igualdad. En la teoría libertaria de pensadores como Nozick o Buchanan, pagar impuestos para que ese dinero vuelva a la sociedad en la forma de servicios que instauran una red de solidaridad es concebido como innecesario y como una rémora para los individuos exitosos.

Por otro lado, la interdependencia ha de ir más allá de nuestra especie porque pensar la condición humana, hoy en día, a mi juicio, requiere reflexionar sobre nuestra relación con los otros animales, con los animales no humanos. Somos simios privilegiados. A partir de la genealogía mostrada por el árbol de la evolución de Charles Darwin, tenemos que tener claro que todas las formas de vida son parte de una gran familia. Negar esa relación de parentesco es caer en el prejuicio que el gran etólogo y pensador Frans de Waal³⁵ ha denominado “antroponegación”: la idea fantasiosa de que no tenemos nada o muy poco en común con los otros animales y que lo compartido se reduce sólo a aspectos biológicos.

Desde 2012, en que tuvo lugar la *Declaración de Cambridge sobre la Conciencia*³⁶, la ciencia reconoce que los animales no humanos tienen conciencia de sí mismos y que no son máquinas como pensaba Descartes en el siglo XVII, ni tampoco son tan elementales como creíamos hasta hace unas décadas. Los avances de la etología y de la neurociencia exigen pensarnos de otra manera y llevar a cabo una transformación de esa disciplina que es la Ética Descriptiva. Ahora sabemos que no somos los únicos que tenemos pensamientos básicos de moral, sino que hay animales no humanos que tienen también unos rudimentos de juicio moral. Es necesario también repensar la Ética Normativa, es decir qué tipo de normas tienen que cambiar en la ética para que reconozcamos esa relación con los otros no humanos. En definitiva, conocer mejor a los animales no humanos implica redefinir al ser humano de una manera más realista y más humilde, porque nos hemos contado una historia sobre nosotros mismos que lamentablemente no es cierta. Debemos ser más humildes y más realistas tanto para ser más justos con los otros como para entender mejor a la propia humanidad y también para preservarla de lo que pueda sucederle en este siglo XXI, que es el siglo en el que vamos a tener que enfrentarnos con casi total certeza a un colapso ecológico que acarreará una crisis civilizatoria.

³⁵ Ver De Waal, Frans, *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre*, trad. Vanessa Casanova Fernández, Paidós, Barcelona, 2007. Ver también De Waal, F. (2016). ¿Tenemos suficiente inteligencia para entender la inteligencia de los animales?. Grupo Planeta Spain.

³⁶ Declaración de Cambridge. 7 de julio de 2012. <http://www.anima.org.ar/wp-content/uploads/2016/03/Declaraci%C3%B3n-de-Cambridge-sobre-la-Conciencia.pdf>

Aquí entramos en la idea de la interdependencia en el interior de los ecosistemas. El documental titulado *Cómo los lobos cambiaron los ríos*³⁷ explica con claridad lo que implica un ecosistema. Muestra la experiencia de reintroducción del lobo (una especie desaparecida 70 años atrás) en el parque nacional de Yellowstone y cómo este evento cambia todo el ecosistema: no sólo el hecho de que los animales presa de los lobos empiezan a estabilizarse en número, sino cómo, a consecuencia de ello, se recupera desde la flora original, anteriormente devastada por el exceso de ciervos, hasta el curso de los propios ríos debido al efecto de “cascada trófica” que provoca una transformación general. Al incorporarse un elemento nuevo en el ecosistema, se producen cambios que afectan al conjunto de sus elementos y a sus relaciones. Vemos, así, las interacciones entre los animales, la flora y la orografía de un lugar.

Los animales silvestres son importantes gestores del medioambiente no sólo de manera instintiva o mecánica, sino también en base a conocimientos transmitidos generacionalmente y que se pierden cuando son víctimas de la caza ya que, a diferencia de la predación natural, los cazadores prefieren los ejemplares adultos sanos que son justamente los que transmiten los conocimientos a las crías. También se pierde el conocimiento del medio cuando los animales son expulsados de sus territorios por la continua expansión económica y poblacional de los humanos. Como señala Marta Tafalla, “defender a las otras especies debe ser también defender sus culturas”³⁸.

Numerosos científicos han señalado la relación entre la destrucción de los ecosistemas naturales, la agricultura industrial y el riesgo sanitario. La bióloga Rachel Carson, a quien Mary Daly llamó “la Casandra de la ecología”, advirtió ya en los años sesenta del siglo XX que el uso intensivo de pesticidas afectaba a las aves silvestres y también a los humanos. El título del libro en el que daba la voz de alarma, *Primavera silenciosa*, anunciaba un futuro envenenado sin el cántico de los pájaros. Carson fue acosada por la industria química que la desacreditó por todos los medios posibles. Hoy, se la recuerda como la pionera en alertar contra el uso de agrotóxicos. Infinidad de estudios médicos sobre patologías debidas a la contaminación nos muestran que estamos muy lejos de ser independientes del medio, aunque vivamos en ciudades y estemos alejados de las fumigaciones de los campos. Dichas prácticas llegan con lo que respiramos, bebemos o comemos y producen un aumento de patologías, como el síndrome de hipersensibilidad química múltiple, los diversos cánceres ginecológicos, el cáncer de próstata, diferentes alergias y un largo etcétera³⁹. Estos trastornos de la salud muestran en qué medida somos dependientes e interdependientes con respecto a lo no humano. Es urgente e imprescindible redefinir nuestra relación con la naturaleza porque una voluntad de poder infinito en un mundo finito, en un planeta limitado, nunca será sostenible.

Esta redefinición de los seres humanos y no humanos y de sus relaciones exige una educación ecológica emocional, una educación ecológica que no se limite a una fría información con pretensiones científicas. En la Universidad, cuando le pregunto a los estudiantes si han recibido educación ambiental alguna vez en la enseñanza primaria o secundaria, algunos responden que sí

³⁷ <https://youtube.com/watch?v=lixMoek2Uv8+>

³⁸ Tafalla, Marta, *Filosofía ante la crisis ecológica. Una propuesta de convivencia con las demás especies: decrecimiento, veganismo y rewilding*, Plaza y Valdés ed., Madrid, 2022, p.147.

³⁹ Sobre estos efectos y las medidas para prevenirlos, tanto por parte de los individuos como de las instituciones, ver el excelente manual de Carme Valls-Llobet, *Medio Ambiente y Salud. Mujeres y hombres en un mundo de nuevos riesgos*, Colección Feminismos, ed. Cátedra, Madrid, 2018.

pero que lo que han aprendido únicamente es el ciclo de tratamiento de residuos. ¿Es esa una educación realmente ecológica? El conocimiento científico es necesario para comprender la relación con los ecosistemas pero una educación que nos enseñe realmente la interdependencia no puede reducirse a ese contenido. Tiene que ser una educación emocional en la que aprendamos a amar a la Naturaleza. Supongo que hay profesorado que la imparte así, pero es evidente que se trata de una minoría.

La perspectiva ecofeminista nos permite ver que la educación ambiental basada únicamente en datos y en razonamientos instrumentales es una educación androcéntrica, una educación que parte del principio de que sólo es científico lo que carece de vinculación emocional. Lamentablemente, una educación ecológica de ese tipo no es muy efectiva. Tiende a eliminar la emoción empática en quien la recibe. Como bien sabían los ilustrados del siglo XVIII, las pasiones son los motores de la acción. La razón debe guiarlas pero no sofocarlas.⁴⁰ Sin amor por la Naturaleza, difícilmente se puede aprender y desarrollar el saber de la interdependencia.

El cuidado, los afectos, todo lo que tiene esa connotación femenina, todavía incluso en nuestro siglo es inferiorizado a pesar de que es indispensable para el mantenimiento de la vida. Una de las claves para evitar este fenómeno consiste en combatir los restos de inferiorización y de desigualdad que afectan a las mujeres. Como ya afirmaron John Stuart Mill y Harriet Taylor en el siglo XIX, la familia es o puede ser una escuela de desigualdad⁴¹, si en ella los niños aprenden que las mujeres son seres inferiores y, añadiremos, que aquellas cosas que hacen las mujeres son inferiores. Esta devaluación crea individuos que interiorizan que ser varón es destacar e imponerse. El sociólogo Josep Vicent Marqués, figura pionera en los estudios de la masculinidad en el Estado Español, sostenía que la consigna de la construcción social del varón es ser varón es ser importante y ser mujer es ser para otros. Si educamos sin combatir la inferiorización de las mujeres y de lo femenino, va a ser muy difícil que la mitad de la población, es decir los hombres, tenga una clara conciencia y una vivencia de la interdependencia, porque se imaginarán como autosuficientes, ignorando su dependencia.

La teórica nórdica feminista Anna G. Jónasdóttir ha señalado que el amor es un “poder humano alienable y con potencia causal, cuya organización social es la base del patriarcado contemporáneo”⁴². El amor, en tanto cuidado, produce personas. Pero está distribuido de manera desigual porque son sobre todo las mujeres quienes lo dan y especialmente los hombres quienes lo reciben. Ese reconocimiento de que los seres humanos necesitan del otro es fácilmente olvidado y menospreciado porque es la labor que realizan principalmente las mujeres en la familia y en numerosas profesiones. Observemos, por ejemplo, que la enfermería es una profesión feminizada. La mirada androcéntrica concede poco valor al cuidado. Esto hace que esas profesiones estén peor

⁴⁰ Cf. Puleo, Alicia, *Ideales ilustrados. La Encyclopédie de Diderot, D'Alembert y Jaucourt.*

Un legado emancipatorio para el siglo XXI, Plaza y Valdés ed., Madrid, 2023.

⁴¹ De Miguel, Ana, “Movimientos sociales y polémicas feministas en el siglo XIX: fundamentos ideológicos y materiales”, en Puleo, Alicia H. (ed.), *El reto de la igualdad de género. Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2008, pp.85-100.

⁴² Jónasdóttir, Anna, *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?*, Col. Feminismos, Cátedra, Madrid, 1993, p.311.

pagadas que aquellas otras en donde la acción no consiste en cuidar, no consiste en reconocer la dependencia y la interdependencia, sino en rivalizar, dominar y conquistar.

El androcentrismo permea toda la sociedad. Superar este prejuicio, exige que las mujeres sean respetadas y tengan poder. Ahora bien, el poder no debe ser sinónimo de dominación. Entendido a la manera de la ecofeminista Petra Kelly, es “poder con los otros”, no “poder sobre los otros”⁴³. Pensemos, por ejemplo, en el poder que tenemos como profesoras y profesores comprometidos y eficaces: no es una relación de “poder sobre”, sino de “poder con”. Hasta el propio Foucault lo reconoció en sus últimas conferencias en el Collège de France⁴⁴: la enseñanza auténtica no es un poder disciplinar dirigido a la dominación, como se desprendía de sus escritos anteriores. Enseñar es el poder de dar a otro lo que necesita para que pueda crecer.

“Poder con los otros” es también la relación materno-paterno filial, la relación correcta con hijos e hijas. Es preciso que las niñas y las mujeres reciban esa energía material del cuidado en la misma proporción que los niños y los hombres. Todas las personas necesitan el cuidado para desarrollar su autoestima. Si no tenemos amor en la infancia, es difícil que tengamos autoestima y que seamos capaces de adquirir un *telos* que nos establezca y nos ayude a caminar en la vida. Estadísticamente, son las mujeres las que aseguran la transmisión de esa energía material, que no es algo únicamente mental, sino que es una energía material con potencia causal, como señalaba Jónasdóttir, una energía para crecer y vivir. Reconocer esa labor y revalorizarla es clave, es fundamental para el buen desarrollo de la noción de interdependencia.

Si miramos a nuestro alrededor, el panorama actual nos puede dejar una impresión bastante negativa ya que vivimos en una sociedad muy individualista y en la que reina la anomia, en la que se han difuminado o perdido los conceptos del bien y del mal. Sin embargo, también es cierto que hay signos positivos. Se han producido avances en igualdad entre mujeres y hombres. El clasismo y el racismo generan indignación. La juventud es más sensible al sufrimiento animal. La agroecología pone en práctica formas de producir alimentos sanos y sin explotación del trabajo campesino⁴⁵... En el terreno de la ética hay una búsqueda del saber filosófico en el resurgir del interés por las éticas antiguas, las llamadas “éticas de la vida buena” que buscaban la felicidad y trataban de establecer modelos de ser humano que fueran positivos. El resurgir de las éticas de la vida buena estoicas, epicúreas o de los pueblos originarios de América Latina tanto en el quehacer filosófico académico como en el público lector nos habla de una necesidad de reorientación. El balance que nos deja nuestra época no es totalmente pesimista. Pienso que tenemos que revisar, por supuesto, nuestras normas, el legado que hemos recibido. Pero veo también que emergen formas de solidaridad que van más allá de las fronteras, más allá de la propia etnia, más allá incluso de nuestra propia especie. Veo hombres que asumen tareas de cuidados, percibo muestras de solidaridad y de compasión que quizás en el pasado eran más raras, observo una evolución de la educación que, en algunos aspectos no me convence del todo, pero en otros considero positiva. Y descubro huertos en escuelas y barrios, veo participación de jóvenes en el voluntariado... Constató todo esto, junto a la emergencia de formas de pensamiento que insisten en la solidaridad y en la

⁴³ Velasco Sesma, Angélica, “Resistencia no violenta para una sociedad igualitaria y sostenible: el pensamiento de Petra Kelly”, *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, n° 63 (2014), pp. 109-125. Puede consultarse en línea.

⁴⁴ Foucault, Michel, *Résumés des cours au Collège de France. 1970-1982*, Julliard, 1989.

⁴⁵ Siliprandi, Emma, Zuluaga, Patricia (coords.) (2014). *Género, Agroecología y Soberanía Alimentaria. Perspectivas ecofeministas*, Prólogo de A. H. Puleo, Barcelona: Icaria.

adopción de estilos de vida más sostenibles y más respetuosas y sensibles con respecto a otros seres vivos. He invitado a dar ese paso en uno de mis últimos libros. *Claves ecofeministas*⁴⁶ ilustra estas ideas con la imagen del jardín-huerto, porque los huertos urbanos son espacios para formas de relacionarse comunitariamente. Y he vinculado el jardín-huerto como lugar de meditación y práctica de la amistad con la experiencia filosófica epicúrea para la que la serenidad y la amistad eran los valores más apreciados. La escuela epicúrea que se llamaba justamente “El Jardín” era una excepción entre las escuelas filosóficas griegas: permitía el acceso a las mujeres y a los esclavos. Nadie estaba excluido. Era una escuela que no desdeñaba las tareas de cultivo del huerto para alimentarse con sus frutos. Su pensamiento era una alabanza a la vida sencilla. Aconsejaba evitar las cadenas que impone el ansia de lujo, preconizaba los valores verdaderos de la amistad y el disfrute de la Naturaleza, un mensaje que necesitamos con urgencia en esta sociedad actual que aísla a los individuos, encerrándolos en una espiral alienante de narcisismo y deseo consumista.

Quiero finalizar esta reflexión subrayando que la interdependencia no tiene que ser pensada como fusión, sino como una diferenciación sin conflicto destructivo, una diferenciación en el apoyo mutuo. Durante muchos siglos, las mujeres hemos sufrido particularmente la negación de la individualidad. Por eso veo con inquietud algunos elogios actuales de la comunidad acompañados de críticas al concepto de autonomía. El tejido de lazos comunes solidarios no tiene que ser entendido como algo opuesto a la autonomía. Ver en la autonomía un sinónimo del egoísmo es una manera incorrecta de entenderla. El concepto de autonomía es un concepto ilustrado; lo expresa claramente Kant, en su opúsculo *Respuesta a la pregunta ¿Qué es Ilustración?* al afirmar que el *auto nomos* es darse la propia norma racional, abandonar los prejuicios, pasar las ideas recibidas por el filtro del propio entendimiento. Los elogios a la comunidad que presentan la autonomía del individuo como un elemento egoísta me parecen muy problemáticos. Son cuestionables, especialmente, cuando se combinan con el elogio del cuidado. No me canso de repetir que hay que tener cuidado con el cuidado. Tenemos que revalorizar el cuidado, las virtudes y actitudes del cuidado, pero universalizándolas, es decir, enseñándolas a todos los seres humanos, no esperándolas sólo de las mujeres. Y extendiéndolas más allá de la propia humanidad, a los animales no humanos y a los ecosistemas. En una palabra, debemos promover la universalización y extensión del cuidado porque, de lo contrario, nos instalaremos acríticamente en una continuidad del androcentrismo, de ese viejo Gran Relato en el que un abismo ontológico consagra a los humanos como los únicos importantes, define a los varones como los humanos eminentes y al resto le adjudica sólo valor instrumental. Estaríamos asumiendo un pensamiento patriarcal que ha identificado a las mujeres como las exclusivas dadoras del cuidado, como parte de una Naturaleza que está ahí para ser útil al hombre. Por voluntad de justicia y por deseo de una vida mejor para todos, no podemos querer eso.

El mundo del porvenir será una red interdependiente de voluntades generosas o, simplemente no habrá futuro. Por lo tanto, como queremos la continuidad de la vida humana y no humana en la Tierra, tenemos que trabajar para el reconocimiento de la interdependencia como realidad ontológica, paradigma ético y proyecto de sociedad igualitaria, ecológica y solidaria.

⁴⁶ Puleo, A.H. (2019, 4ta ed actualizada 2022). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.

RECURSOS

- Balza, Isabel, “Sororidad”, en Puleo, A. (ed.) (2020). *Ser feministas. Pensamiento y acción*, Col. Feminismos, Madrid: Cátedra, pp.237-240.
- Garzón, Dina, “Emergencia climática”, en Puleo, A. (ed.) (2020). *Ser feministas. Pensamiento y acción*, Col. Feminismos, Madrid: Cátedra, pp.93-98.
- Herrero, Yayo (2023). *Toma de tierra*, ed. de Brenda Chávez, Madrid: Caniche editorial.
- Morin, Edgar (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Préface du Directeur general de UNESCO Federico Mayor Zaragoza, Seuil, UNESCO, Biblioteca digital, Disponible también en castellano.
- Morin, Edgar, Motta, Raúl, Ciurana, Emilio (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, París: Balland.
- Puleo, Alicia (2011), *Ecofeminismo para otro mundo posible*, Col. Feminismos, Madrid: Cátedra.
- Puleo, Alicia (2015). [Ese oscuro objeto del deseo: cuerpo y violencia](https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/51383/47663). *Revista Investigaciones Feministas*, 16, 122-138.
<https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/51383/47663>
- Puleo, Alicia (2019). [El ecofeminismo es la respuesta](#). *The Conversation*.
- Puleo, Alicia (4ta ed. actualizada 2022), *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Madrid: Plaza y Valdés editores.
- Shiva, Vandana (2005). *Manifiesto para una democracia de la Tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*, Barcelona: Paidós.
- Siliprandi, Emma, Zuluaga, Patricia (coords.) (2014). *Género, Agroecología y Soberanía Alimentaria. Perspectivas ecofeministas*, Prólogo de A. H. Puleo, Barcelona: Icaria
- Tafalla, Marta (2022), *Filosofía ante la crisis ecológica. Una propuesta de convivencia con las demás especies: decrecimiento, veganismo y rewilding*, Madrid: Plaza y Valdés editores.
- Velasco Sesma, Angélica, “Resistencia no violenta para una sociedad igualitaria y sostenible: el pensamiento de Petra Kelly”, *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, nº 63 (2014), pp. 109-125. Puede consultarse en línea.

VIDEOS

- Cómo los lobos cambiaron los ríos*, duración 4 minutos 33 segundos. Narrador: George Monbiot, subtulado en español. (Hay también versiones online dobladas).
<https://youtube.com/watch?v=lixMoek2Uv8+>
- ¿Qué es el ecofeminismo?*, duración 1 minuto, 30 segundos. <https://aliciapuleo.net/multimedia/>

4º SABER: Enseñar la identidad planetaria



ECODEPENDENCIA

Yayo Herrero

4º saber: Enseñar la identidad terrenal. Ecodependencia.

Yayo Herrero.

Antropóloga, Educadora Social e Ingeniera Técnica Agrícola; ha sido profesora-colaboradora de la Cátedra Unesco de educación ambiental y Desarrollo Sostenible (UNED); socia fundadora de Garúa S. Coop. Es autora y coautora de más de una decena de libros relacionados con la ecología social y de numerosos artículos; miembro del consejo editorial de Hegoa. Su trayectoria investigadora se ha centrado en la crítica al modelo de desarrollo y producción capitalista. Fue coordinadora estatal de la plataforma Ecologistas en Acción y directora de Fuhem.

Creo que el valor más importante de este saber de Edgar Morin es el de unir compartimentos estancos entre saberes que tenían que estar juntos y están separados, es precisamente que es un pensador que nos ayuda a pensar las totalidades, que nos ayuda a pensar las cosas en conexión, que llama la atención sobre la falacia o el error de concebir la existencia y de concebir el mundo como separados en pares de opuestos. De alguna manera nos ayuda a enfocar eso que luego hemos llamado pensamiento sistémico, pensamiento complejo, que desde mi punto de vista es absolutamente imprescindible para entender quiénes somos, cómo vivimos, para entender la profunda crisis que estamos atravesando, su naturaleza interconectada, su naturaleza compleja. Esto, por tanto, nos permite pensar las salidas y poder imaginar, diseñar una utopía, un mundo futuro, y presente también, en el que en el que podamos vivir bien, el que se puedan vivir vidas, vidas buenas.

La cultura occidental es una cultura que ha crecido desde la fractura. Recordemos, y nos podríamos ir atrás en el tiempo, el pensamiento de Platón, que dividía el mundo en dos grandes pares de opuestos: el mundo de las cosas y el mundo de las ideas. Platón situaba en el mundo de las cosas todo aquello que era mortal, todo aquello que se pudría, todo aquello que desaparecía, todo aquello que se corrompía. En ese mundo mortal, que desaparecía o que cambiaba, situaba a las personas y sus cuerpos, situaba las plantas, los animales, los minerales, incluso los ríos y las montañas que también estaban sujetas a procesos de cambio, aunque su cambio fuera mucho más lento y, a veces, imperceptible. En el mundo de las ideas, por el contrario, él situaba el alma. El alma, no con una concepción religiosa como la que conocimos después, pero sí ese alma que tenía la capacidad de pensar, que tenía la capacidad de clasificar, incluso en la que residía la capacidad de amar con

pureza. Acordémonos de ese concepto del amor platónico que era un amor desvinculado de los cuerpos, del deseo, del placer, del tacto. Es un amor alejado de la dimensión más sensual.

Esa separación, esa profunda fractura entre el mundo de las cosas y el mundo de las ideas tiene una dimensión también jerárquica. Obviamente, para pensadores como Platón, lo que otorgaba la condición verdaderamente humana, lo que daba la identidad humana era básicamente esa alma. Un cuerpo era el soporte accidental de un alma durante una determinada durante un determinado periodo de tiempo. Luego el cuerpo moría y desaparecía y el alma, sin embargo, era eterna y perdurable. Esta separación, que nace en la cultura occidental pronto, tomó también cuerpo político y nos podemos ir, por ejemplo, a cómo se conforma la democracia en Atenas. Nos encontramos con un sistema democrático que nace con la presencia y la conceptualización de un sujeto ciudadano, de un sujeto político que es un varón, un hombre que va al ágora, que se presenta en el espacio político, separado del espacio doméstico, y allí piensa, debate, delibera y establece cuál es el interés general y las normas que permiten articular la vida en común. Mientras que, en otro espacio completamente separado, cómo es el espacio doméstico quienes estaban eran esclavos y esclavas que se ocupaban de sembrar, de cultivar, de extraer piedra del suelo y por supuesto, las esposas de los propios ciudadanos que en condiciones mucho mejores que los esclavos y las esclavas se ocupaban de reproducir cotidiana y generacionalmente la vida de la familia del ciudadano.

Planteo esto porque, si nos damos cuenta, ya de muy pronto en Occidente la política nace también con una importante fractura. Se llama política a lo que sucede en un espacio público en donde se deciden las cosas de la polis. Sin embargo en el espacio doméstico es donde se produce, donde se interactúa con ese mundo de las cosas y, sin embargo, es el que es capaz de sostener materialmente la vida.

Este mundo de fracturas se consolida después en el pensamiento judeocristiano y llega hasta la propia modernidad donde nos encontramos a pensadores como Descartes o como Newton, que basan la nueva ciencia creada también en ese modelo dual. Ya no entre el alma y el cuerpo y la naturaleza, sino entre la razón, es decir la capacidad de pensar, de razonar, y los cuerpos y la naturaleza. En ese momento, esa división da carta de naturaleza científica a esa profunda separación. La ciencia, que nace muy vinculada a la utilidad y al uso para los seres humanos, convierte los cuerpos y convierte también la propia naturaleza en un inmenso almacén de recursos, inerte, no vivo, disponible para los seres humanos. Newton le da una vuelta de tuerca a esta visión cuando establece que las reglas que organizan ese mundo inerte son unas reglas mecánicas, es decir, se pueden plasmar en ecuaciones que permiten predecir el futuro del universo y de la vida y explorar o conocer con certeza cuál ha sido su pasado. De repente, naturaleza y cuerpo quedan convertidos en grandes autómatas previsibles, controlables a partir de una economía, fundamentalmente la economía capitalista, que nace vinculada a la propia Revolución Industrial.

Pensadores como Morin rompen esas falsas dicotomías y recentran el conocimiento, recentran la ciencia en la consideración de los seres humanos como seres inscritos, vivientes, pertenecientes a una naturaleza que está lejos de ser un autómata, a una naturaleza que se auto-organiza, que es compleja, que cambia, a una naturaleza bastante más parecida a la concepción compleja tenían de la naturaleza muchos pensadores previos a la revolución industrial, desde luego en nuestras latitudes y más aún en muchos otros pueblos indígenas y originarios.

Morin plantea que el mundo que habitamos es un mundo complejo, que nuestra naturaleza es compleja, como también lo es nuestro cuerpo y que, por tanto, la consideración de la naturaleza como una gran maquinaria aboca a generar una serie de distorsiones, que han conducido a la profunda crisis que atravesamos en nuestro momento

Desde mi punto de vista, el gran exceso del pensamiento de la modernidad es haber aprendido a interpretar lo vivo con la lógica de las cosas muertas. El haber olvidado que lo infinitamente grande, lo infinitamente pequeño y lo infinitamente complejo como es la vida no puede ser estudiado ni ser predicho con la lógica de las cosas muertas.

Al final, lo que nos encontramos es un planteamiento mucho más intuitivo y comprensible para las personas que aboca a la necesidad de adoptar una identidad distinta, una identidad terrenal. Es la consideración de que la vida humana transcurre sostenida sobre dos importantes dependencias materiales.

En primer lugar, somos profundamente ecodependientes, somos naturaleza, somos parte de la Tierra. Vivimos insertos e insertas en un medio natural del que formamos parte y del que obtenemos todo lo que necesitamos para estar vivos y vivas. Es obvio que el agua que bebemos, los alimentos que comemos, la energía que utilizamos, a pesar de estar mediada por trabajos humanos, proceden en primera instancia de bienes-fondo de la naturaleza que no han sido fabricados por los seres humanos ni pueden ser controlados a voluntad. Son procesos naturales que preexisten a la propia especie humana y que tienen una lógica incluso ajena a la propia lógica de la vida humana y desde luego a nuestros metabolismos económicos. No hay vida humana posible sin naturaleza, no hay economía posible sin naturaleza, no hay tecnología posible sin naturaleza. Y esa naturaleza de la que formamos parte y a la que pertenecemos, además tiene límites. La existencia de límites es un rasgo inherente de nuestra propia identidad humana, cuando es consciente de que habitamos y formamos parte de esa naturaleza.

Y los seres humanos, por otro lado, tenemos una segunda dependencia que viene dada por el hecho de que habitamos también un territorio mucho más íntimo y más próximo, que es nuestro cuerpo. Los seres humanos vivimos encarnados en cuerpos, en cuerpos que son vulnerables, en cuerpos que son finitos, que tienen que ser atendidos y cuidados toda su existencia y sobre todo en algunos momentos del ciclo vital.

Quienes nos hemos formado mucho y tenemos tanto que agradecer a los esquemas, a las formas de pensamiento marxista, como es mi caso, hemos leído infinitas veces como Marx había dicho que la emancipación era poder pasar del reino de la necesidad al reino de la libertad. Yo creo que ahí Marx se equivocaba. El reino de la necesidad no se supera nunca. Los seres humanos somos seres permanentemente y cíclicamente necesitados. Cada día hay que comer, cada día, hay que dormir, cada día necesitamos beber, cada día, necesitamos ser escuchados, queridos, atendidos, cuidados... A lo largo de toda la vida, permanentemente, tenemos necesidades. Cuando las trascendemos de nuestro cuerpo y las llevamos a lo colectivo, hablamos de necesidades de vivienda, de necesidades de apoyo mutuo, de necesidades de participación política, de necesidades de alimentos sanos, de necesidades de acceso a la energía o de acceso al agua. Somos seres permanentemente necesitados.

La consciencia de ser ecodependientes y de ser interdependientes, la consciencia de que nuestra vida no sea una certeza en sí misma, sino una posibilidad que para convertirse en certeza necesitará

todo ese marco de relaciones entre personas y de relaciones con la naturaleza, constituye la base de lo que es la necesidad de adquirir una identidad terrenal.

Marx también señala cómo el capitalismo necesita de la alienación, capitalismo tanto el que conocemos ahora mismo y también el de las aplicaciones del capitalismo de Estado, como por ejemplo de China o de lo que fue la aplicación económica o la organización económica en los países del llamado socialismo real. Así, Marx hablaba de alienación y podemos comprobar que las identidades del capitalismo son fundamentalmente extraterrestres. Alienar viene de alguien que es extranjero, es estar fuera. La lógica del capital es la lógica de un alienígena que no se concibe ni encarnado en los cuerpos ni en la tierra.

Una gran responsabilidad que tenemos ahora mismo desde la educación ambiental, y que ha atendido siempre la educación ambiental, es ayudar a retejer vínculos con la Tierra, vínculos con nuestros propios cuerpos, vínculos entre las personas. Y ayudar a retejerlos tanto intelectual o conceptualmente, como sobre todo afectivamente. Necesitamos saber y sentir que formamos parte de esa Tierra. Sentirlo para cuidarla. Sentirlo para cuidarnos nosotros mismos dentro de ese planeta del que formamos parte.

Las posibles claves para un buen desarrollo de enseñar la identidad terrenal y en consecuencia, la ecodependencia, las voy a plasmar en siete ejes. Son siete ejes que cómo podrían haber sido cinco u ocho. Es el fruto de un trabajo colectivo, el fruto del trabajo que hemos hecho que hicimos desde Ecologistas en Acción, en un grupo amplio de personas y nos salieron siete ejes.

El primer eje tiene que ver con que la educación ambiental coloque la vida en el centro de la reflexión y de la experiencia. Quienes hemos crecido en una gran ciudad tenemos a veces verdaderas dificultades para entender que somos vida, para tener conciencia de vida, en este caso, en el caso de nuestra vida animal. Esta conciencia de ser vida es el primer requisito para poder releer el mundo de una forma sostenible. En un mundo tan tecnificado como el nuestro llegamos a pensar que la tecnosfera es la protagonista de nuestra sociedad. Una cosa es que las redes sociales tengan importancia, pero no en detrimento de las cosas, de las cosas que tienen que ver con la vida y el mantenimiento de la vida, que están en los territorios, en las relaciones entre las personas, en los lugares en donde vivimos. En un momento en el que comprendemos errónea y parcialmente el mundo, nos toca reaprender qué es la biosfera y cómo se sostiene. Conocer, aprender y valorar para aprender a querer todas las formas de vida, reconocernos como seres interdependientes, reconocernos como seres pertenecientes a una red muy frágil y, a la vez, muy potente, formada por el clima, el agua, las plantas, el aire, que en este momento están en riesgo de cambiar. Reflexionar en la práctica educativa sobre la alimentación, el crecer o el enfermar y la propia muerte son hechos que nos colocan frente a la experiencia de ser seres vivos necesitados de un medio vivo y en equilibrio. Creo que la educación puede contribuir enormemente a la adquisición de esa de esa identidad terrenal.

Así, corresponde reflexionar, aprender o experimentar cómo el sol está en el comienzo de la vida. Reconocer el sol como origen de toda la energía que utilizamos, preguntarnos cómo y quién usa esa energía, hablar de su mal uso, de su despilfarro, de su apropiación... Entender también en qué medida somos agua, cuál es el papel del agua en la creación de las comunidades humanas, cómo el agua condiciona la geopolítica o la economía. Conocer cuáles son los recorridos que hace el agua por nuestro territorio, los superficiales, los subterráneos, conocer el ciclo del agua... Estudiar el aire, conocer sus partículas, cuáles son tóxicas, cómo se contamina, qué papel tiene no solamente sobre

la salud, sino también sobre las desigualdades, pues la contaminación es desigual. Colocar en el centro de la experiencia la vida es trabajar la tierra, distinguir lo que nace de ella, conocer cómo se producen los ciclos de crecimiento de las plantas. Entender, cómo animales que somos, el respeto a los animales y a otras especies. El reconocernos parecidos y también diferentes a estos compañeros de viaje. Aprender a denunciar la violencia injustificada contra los animales. Entender, como decía Morin, toda esa complejidad, toda esa interconexión que existe entre todo lo vivo. También comprender el metabolismo económico de nuestros pueblos o de nuestras ciudades. En qué sentido el metabolismo económico sea más grande en lo material o en lo más pequeño afecta al presente, a la justicia y al futuro. Entender el cuidado como una práctica experiencial esencial para valorar la vida. Aprender a cuidarnos desde prácticas sencillas como cultivar un pequeño huerto, atender animales, ocuparnos de cuidar a compañeros y compañeras del espacio educativo en el que nos encontremos, sea cual sea ese espacio. Aprender también cómo muchas veces ese trabajo de los cuidados es un trabajo invisibilizado, realizado mayoritariamente por mujeres y realizado mayoritariamente en muchos casos por mujeres migrantes mal pagadas, como observar es un trabajo despreciado, minusvalorado, que sin embargo, hay que poner en el centro.

El segundo eje, después de esa centralidad de la experiencia de lo vivo, es el vínculo con el territorio próximo. La identidad terrenal tiene que ser trabajada vinculándonos al territorio próximo. La vida se construye en cercanía y por eso el vínculo máximo con el espacio próximo es clave. En una ciudad, donde crece vida, pasa por analizar o aprender con un alcorque o por compartir una experiencia de huerto comunitario en un solar en el que crecen vidas. Y más fácil, cuando vivimos en espacios donde tenemos un acceso más cercano al espacio natural. Este espacio natural no es ya solamente un recurso, sino que es un escenario básico para esa educación. El entorno próximo ofrece el estímulo de esa educación terrenal, donde podemos aprender que los sentidos son mucho más que los que más utilizamos, la vista y del oído, que los colores, las luces, los olores, el tacto, los sabores, los matices, la percepción del viento en la piel... nos presentan una plurisensorialidad y de una forma de comprender el mundo radicalmente diferente, que lo aprendemos en el entorno próximo. Ese vínculo con el territorio próximo da lugar a conectarnos con los movimientos sociales que hay alrededor, a convertir nuestros espacios educativos, las paredes de nuestros espacios educativos, en ecotonos, que separa y a la vez que une. Hacernos responsables de un territorio es otro elemento fundamental para construir ese vínculo afectivo y funcional con la tierra próxima y a vivir, aprender a vivir en equidad, sin saquear otros territorios.

El tercer eje es alentar la diversidad, la diversidad de todo. La diversidad es un patrón sistémico de lo vivo, es una condición de vida. Nuestro propio organismo se construye por la conjunción de seres vivos muy diversos. En realidad los seres humanos como prácticamente cualquier ser vivo, somos verdaderos sacos de bacterias, de otros seres que viven dentro de nosotros y que en simbiogénesis, nos ayudan a ser lo que somos.

Los ecosistemas son el resultado de un equilibrio entre elementos vivos y no vivos, con una tremenda diversidad. La diversidad, la biodiversidad, viene a ser una especie de seguro de vida para la vida. Pero a la vez, la idea de diversidad, la diversidad cultural, es lo que permite que los seres humanos seamos capaces de adaptarnos y de ocupar imaginativamente diferentes espacios para poder vivir, para haber podido vivir y haber podido evolucionar en la Tierra.

Es fundamental trabajar esa idea de diversidad porque el mercado permanentemente busca la homogeneidad. La homogeneidad del modelo único, el pensamiento único está en el centro. Los mercados y las economías convencionales son espacios que destruyen diversidad. No solamente

diversidad natural, sino también ideodiversidad. La homogeneidad, el modelo único, el pensamiento único está en el centro. De ahí que alentar la diversidad sea crucial y estamos hablando de alentarla desde todos los puntos de vista: saber que en los contextos educativos en dónde estamos, hay personas de diferentes edades. No hay por qué separar siempre la vida infantil de la vida comunitaria, hay que animar el encuentro de personas de distintas edades. Sabemos además que hay diferentes formas de ser hombres, diferentes formas de ser mujer, diferentes opciones sexuales y también personas que no se sienten ni hombre ni mujer. Es decir, hay diferentes formas de habitar y sentir nuestro cuerpo. Aceptar que las familias son diversas, hay familias con dos papás, familias con dos mamás, familias monoparentales, diferentes fórmulas familiares que suponen también riqueza en el ámbito en donde estamos. Por tanto alentar la diversidad es clave y, ¡joj!, alentar la diversidad no es tolerar la diversidad, no es trabajar para asumir las dificultades que genera la diversidad, sino disfrutarla, celebrarla, hacerle hueco, visibilizarla y darle importancia.

El cuarto eje que señalo se refiere a tejer comunidad y poder comunitario. Decíamos cuando hablábamos de la identidad terrenal que somos seres fundamentalmente interdependientes y ecodependientes. Así pues, tejer vínculos comunitarios con todo lo vivo que tenemos alrededor y entre las personas es clave para poder crear un poder que sea capaz de enfrentar, que sea capaz de transgredir una dinámica absolutamente violenta y destructiva que se está llevando la vida por delante. Eso significa considerar a todas las personas que aprenden, desde niños y niñas hasta personas adultas, actores sociales inteligentes capaces de proponer y elegir y que precisan su propio espacio de poder. Los procesos grupales deben estimular la conversación, el diálogo, el debate, la escucha, la discrepancia, el conflicto, la resolución de ese conflicto. Retomar el trabajo de Tonucci⁴⁷ en la ciudad, en su ciudad de los niños, es muy interesante. En esa línea los sujetos de aprendizaje no son sujetos en blanco, no son sujetos tontos, a los que a los que tengamos que iluminar, sino que esa comunidad de aprendizaje ya sabe mucho y contar con su inteligencia y con su agencia es fundamental para diseñar estos nuevos modelos de identidad terrenal.

El quinto elemento es hacer acopio de saberes que acercan a la sostenibilidad. Significa desarrollar repertorios de saberes y de prácticas que nos permiten adquirir esa identidad terrenal. Desde formas de cuidar, formas de arreglar y reparar lo roto, hasta formas de poder utilizar el espacio público o de aprovechar incluso los pequeños recovecos dentro de los espacios urbanos para albergar vida. Recoger todos esos saberes que nos pueden proporcionar muchísimas personas de la comunidad educativa y formarnos en ellos, es absolutamente crucial. Aprender a reparar, aprender a arreglar, aprender a restaurar y, otro aspecto fundamental, aprender que en muchas cosas, sobre todo las que tienen que ver con la relación con la vida, no todo es reparable, no todo es restaurable y por tanto es preciso actuar con precaución y con cautela.

El sexto y anteúltimo eje es desenmascarar y denunciar los actuales modelos alienígenas. Saber desenmascarar dónde están las prácticas económicas y políticas que son violentas y que hacen que nuestra vida despegue ficticiamente de los cuerpos y de la tierra y actúe como si fuéramos ajenos a ellas. Aprender a denunciar, aprender a transgredir, aprender a desobedecer, es también un elemento fundamental para poner en práctica la construcción de esas identidades terrenales.

Y finalmente, el último eje es experimentar la alternativa. Aprendemos haciendo y aprendemos también sintiendo, por tanto, no todo es una cuestión de conocimiento y de aprendizaje intelectual,

47 Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños* (1996) Barcelona: Graó.

por importante que sea, sino que tenemos muchísimos elementos que tienen que ver con el organizarnos para hacer, el organizarnos para construir. Todas aquellas experiencias que podamos hacer en los contextos educativos para poner en marcha ya las alternativas son claves: construir un catálogo de ocios y placeres poco destructivos y acordes con nuestra identidad terrenal; poner en marcha más alternativas locales, como pueda ser un huerto en el que, incluso, nos podamos plantear que lo producido pueda ser llevado a un mercado local; pequeñas iniciativas de economía social y solidaria, de prácticas cooperativas, etc. Todas estas experiencias permiten entrenar numerosas habilidades, competencias, actitudes y emociones que nos hacen vincularnos, tejer, volver a reparar ese cordón umbilical roto que nos une a la Tierra y que nos une también al resto de las personas.

Cuando rastreamos la historia de la educación ambiental podemos encontrar abundantes experiencias exitosas que comparten las claves presentadas. Los y las educadoras a lo largo del tiempo y en circunstancias muchas veces tremendamente hostiles, porque no nos podemos olvidar que la que la educación ambiental es un cuerpo de personas profesionales que desarrollan saberes extremadamente complejos que conocen muy bien que la educación ambiental tiene dimensiones económicas, políticas, ecológicas, emocionales, artísticas, de las cuales no se pueden separar. Y durante mucho tiempo han sufrido, junto con otros ámbitos de la educación pública, un proceso de abandono, de recortes y, casi diría, de cierto desprecio a la propia profesión, desde el prejuicio ignorante de que educación ambiental es hacer algunos talleres de reciclaje —con todo mi respeto a ese tipo de talleres— desvinculados de otra práctica educativa y que se desvincula de la práctica de tantos educadores y educadoras ambientales que saben muy bien que la educación ambiental tiene las dimensiones inseparables que he mencionado antes.

Experiencias como las de algunas asociaciones de ciclistas que pusieron en práctica en colegios, experiencias de micropolítica, donde se llegaba a los chicos y las chicas que diseñaban experiencias y propuestas de política urbana en lo pequeño, en el contexto. O como la antes nombrada de Francesco Tonucci y la que, a raíz del proyecto de *La ciudad de los niños* se llevó a cabo en Segovia⁴⁸, parecen extremadamente interesantes pues de alguna manera iban enfocadas a convertir su trocito de ciudad en un espacio donde esa identidad terrenal, donde ser de la Tierra y ser de los cuerpos fueran clave.

Quiero recordar la experiencia de Fuhem, que me pilla cerca. Es una experiencia donde se ha intentado, y se está intentando, transversalizar todas las competencias psicosociales, pero con un peso muy fuerte el colocar la centralidad de la vida en el corazón de la del programa curricular y también de la práctica educativa. Ahí hay propuestas interesantes entre los materiales que se han trabajado. Destaco por especialmente interesante uno que se titula *Gaia*, que se acerca a esa visión compleja de la naturaleza y a ese sentido de pertenencia a esa trama de la vida a la que me refería en la cuestión anterior.

Ahora mismo se está trabajando en una que me causa especial ilusión porque está centrada alrededor del amor, del amor entendido en su dimensión política. Considero que ese amor social y ese amor por la vida y por la tierra está en el corazón de la adquisición de esta identidad terrenal. Me parece importante trabajar esto educativamente y creo que es una propuesta interesante. Quiero

48 MITECO-CENEAM. *Programa escolar "De mi escuela para mi ciudad"* (1998-2008) <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/programas-de-educacion-ambiental/de-mi-escuela-para-mi-ciudad/>

llamar también la atención, también la viví muy de cerca, sobre el proyecto de Ecologistas en Acción y todo lo que se ha hecho alrededor del trabajo *99 preguntas y 99 experiencias*⁴⁹. En él se propone reconocer y profundizar en todo este sentido de pertenencia y de identidad como seres pertenecientes a la tierra, siguiendo una técnica socrática, desde la perspectiva de la pregunta. Esta técnica, aprender desde la pregunta, es interesante porque nos permite superar algunos debates que se producen a veces dentro del ámbito pedagógico y que, desde mi punto de vista, a veces son algo estériles. Nos metemos en cosas tales como: ¿Qué es antes el huevo o la gallina? ¿Qué es más importante el contenido o la metodología? Y puedes responder que ambas cosas. Y además, es que, como hubiera dicho Morin, no están separadas ni son estancas, sino que están profundamente interconectadas. Creo que la pregunta es metodología y es a la vez impulsora de contenido y por tanto me parece una práctica extremadamente interesante.

Relacionado con este trabajo, quería mencionar otro proyecto, la articulación de una red de profesorado que trabaja en torno a estas 99 preguntas y en relación a lo que se ha llamado Nueva Cultura de la Tierra⁵⁰ que impulsa una forma de ser, una antropología que supera la lógica sacrificial del capitalismo, que defiende que todo merece la pena ser sacrificado con tal de que la economía crezca. En oposición a esto, adoptamos una lógica radicalmente distinta. Es una lógica de pertenencia a lo vivo, de conexión con lo vivo y de por tanto, buscar y experimentar las posibilidades de vida buena desde esa cultura de la tierra de la que formamos parte, donde hablamos de los ciclos, de los límites, del sol, de la diversidad... Donde hablamos también del apoyo mutuo y de la cooperación, patrones sistémicos que han permitido la adaptación y la evolución de todo lo vivo, también nosotros.

Quiero señalar también como buena práctica, experiencias exitosas de las que hay que aprender muchísimo: el movimiento animalista y el movimiento antiespecista. Creo que son movimientos que, en unas condiciones tremendamente hostiles, muy difíciles, y poniendo acentuadamente el cuerpo en el centro, han retejido lazos entre el resto del mundo vivo y nuestra propia especie. Ponen en cuestión la lógica del dominio de los seres humanos sobre el resto de la naturaleza. Eso que hemos llamado antropocentrismo y que, desde mi punto de vista, ilumina muy bien otros dominios. No nos olvidemos que cualquier forma de racismo y cualquier forma de fascismo se ha construido sobre la previa animalización de un otro humano, es decir, sobre la reducción del otro a una condición animal, teniendo en cuenta que los animal y la naturaleza estaba subvalorado y era despreciado en culturas tremendamente antropocéntricas. Igualmente la misoginia o el patriarcado se construyeron muchas veces sobre la animalización de las propias mujeres. Cuando aprendemos a querer, a valorar intrínsecamente la vida de los animales no humanos, estamos desvelando también algunos de los elementos que sirven para deshumanizar a otros seres humanos por quienes quieren legitimar su dominio y su destrucción. Siempre se atribuye a Habermas, aunque alguien me ha dicho que no era de él —yo no he encontrado otra autoría— una frase en la que afirma que las grandes granjas, las granjas masivas de animales son la antesala de los campos de concentración.

49 ECOLOGISTAS EN ACCIÓN. *99 preguntas y 99 experiencias para aprender a vivir en un mundo justo y sostenible*. <https://www.ecologistasenaccion.org/20300/99-preguntas-99-experiencias-aprender-vivir-mundo-justo-sostenible/>

50 Ecologistas en acción (2019). *Una nueva cultura de la Tierra* Revista Ecologista N° 101

<https://www.ecologistasenaccion.org/128498/una-nueva-cultura-de-la-tierra/>

En ese sentido creo que el movimiento animalista y todo el movimiento antiespecista también nos enseñan.

La última experiencia exitosa que quería señalar se refiere a todo el aprendizaje que podemos hacer de los pueblos originarios y de los pueblos indígenas. Otras culturas, otros pueblos, cuyas cosmovisiones nunca fracturaron a las personas de la naturaleza. ¡Ojo! No estoy mitificando esas culturas. Siempre se dice que cada cultura tiene sus propias tiranías y en cada cultura hay que librar las propias luchas emancipadoras. Es claro que es así, pero también tenemos que reconocer que hay pueblos que han sabido vivir milenios de forma equilibrada con el entorno del que forman parte, de una forma respetuosa. Usan lo que les acompaña sintiéndose vida. Y me parece importantísimo dejarse interpelar por esas miradas decoloniales, porque la lógica colonial, la lógica violenta y colonial que llegó a otros países previamente fue una lógica violenta y colonial también impuesta dentro de nuestros propios territorios. Es decir, aquí la mirada capitalista también se abrió paso violentamente. Y me estoy refiriendo al capitalismo no solo como forma de producción de bienes y servicios, sino como antropología, como forma de generar subjetividades, formas de comprender y existir en el mundo. No fue solo la quema de brujas, decenas de miles de mujeres en occidente, en un momento, además, en el que estaba naciendo la ciencia moderna. —en la época de Descartes todavía se quemaban brujas, asesinadas en juicios muchas veces religiosos, pero fundamentalmente civiles—, sino también un proceso violento de extracción de las personas de la propia tierra: los cercamientos que dan origen al proceso de acumulación originaria. Es un proceso para arrebatar a la gente de la tierra, de extraerla de la tierra y desterritorializarla y casi descorporizarla, convirtiéndose en mano de obra proletaria, en susceptible mano de obra para un proceso industrial que aliena, que extrae, que te convierte en un extraño de tu propia vida y de la propia naturaleza. Creo que todo el aprendizaje que hacemos de las epistemologías del Sur de las formas de aprender y de entender de otros pueblos—como los pueblos latinoamericanos o como los pueblos africanos, pero también mucho más cerca, como el pueblo gitano—, debe llevarnos a interpelar y revisar los propios racismos interiores que tenemos incorporados y nuestras propias dominaciones y hegemonías epistemológicas, los propios desprecios a otros saberes. Esto nos ayuda a descolonizar ese interior y a encontrar ese vínculo terrenal, al igual que lo hace, por ejemplo, la conexión con los feminismos y con las propias economías feministas que nos ayudan a conectar con ese sujeto vulnerable y necesitado de cuidados.

¿Cómo quedan de cerca o de lejos estos siete ejes de la escuela en este momento?

Generalizar siempre es complicado. Conozco una enorme cantidad de profesorado extremadamente valioso que trabaja hace un trabajo tremendo, a veces muy en solitario. Cuando tienes un equipo educativo, un claustro en un colegio, en un instituto, en una escuela infantil que trabaja todo esto, está fenomenal, pero muchas veces la gente se encuentra tremendamente sola en un centro y tiene que buscarse la vida.

Quizá aún no lo he planteado, y es importante hacerlo: Todas estas cuestiones no se pueden hacer solo desde un único lenguaje, sino que lenguaje del arte, el de las matemáticas, el de la lengua, el de la música, son lenguajes que tenemos que manejar. Me estoy acordando ahora mismo de una profe que conozco Marga, que es educación artística y hace un trabajo de aproximación y de educación ambiental intensísimo desde el lenguaje artístico.

Sin embargo, creo que hay amplios sectores del ámbito educativo donde todos estos temas importante no se trabajan. Me voy a mi propia práctica como madre de una alumna que ha ido

pasando por todas las etapas de la de la educación y los he echado enormemente de menos en muchos casos.

Creo que en la educación primaria, pero sobre todo en la educación infantil, donde hay excelentes profesionales que trabajan de una forma mucho más integral, es mucho más fácil poder conectar con esta visión. En los primeros años de la primaria, ya empieza a haber una presión tan fuerte para que los niños y las niñas aprendan a leer que empieza a producirse un alejamiento de esta identidad terrenal y empezamos a entrar en esa dicotomía entre el sujeto que supuestamente aprende y tiene las cosas en la cabeza y el sujeto que siente.

Creo que ya cuando llegas a los institutos donde muchas veces el profesorado, por más buena intención que tenga, en muchas veces no es un profesorado vocacional que haya llegado a la educación porque le gusta la educación, sino que, con toda legitimidad, ha ido llegando a la educación muchas veces sin los apoyos y sin el acompañamiento adecuado para poder tener herramientas. Y lo que encuentras es la dificultad para que despierten identidad terrenal y amor por esa identidad terrenal, personas que a su vez no la experimentan.

Es semejante a la tensión que existe cuando se dice en educación ambiental que la clave es educar a los jóvenes, porque la generación de los mayores ya está perdida. Aparte de que no sea cierto, aparte de que seamos seres plásticos toda la vida, aparte de que además no hay tiempo para esperar a que quienes ahora tienen cuatro años tomen las decisiones dentro de 50, aparte de todo, es difícil poder estimular cosas muy distintas cuando no las hemos trabajado previamente. Este es un problema que es necesario abordar en espacios como este de formación del profesorado. Suelo decir que desgraciadamente muchas veces hay alumnado que pasa por toda su etapa de escolar y ha sido educado en contra de su propia supervivencia. Es decir ha adquirido unas competencias y una educación que no solamente no le ayudan a constituirse como sujeto crítico que, con otros y otras, puede transformar el mundo en el que vivimos y hacerlo sostenible y justo. Por el contrario, muchas veces se reproducen los aprendizajes que van en contra de su propia supervivencia como personas.

Nos encontramos con el hecho de que la educación es también un campo de batalla. La educación tiene una importancia política tremenda. No es el único, ni muchísimo menos, donde una forma importante se conforman las categorías con las que vemos, entendemos y actuamos en el mundo en el que vivimos. Disputar esas categorías es una verdadera batalla. Por eso es tan difícil establecer leyes educativas que perduren en el tiempo y es tan difícil que quienes llegan al poder no quieran, todo el mundo quiere, meter mano en la en la educación y canalizar qué se puede ver o que puede pasar o no puede pasar dentro de la escuela. Afortunadamente también es un espacio de libertad, también es un espacio de fractura, también es un espacio que tiene grietas, desde donde podemos hacer un trabajo excelente.

¿Qué podemos decir sobre la ley educativa que se que se aprueba ahora? Las asociaciones de educadores y educadoras ambientales y algunas otras asociaciones con preocupación por el por el tema educativo, han estado fuertemente presentes intentando incidir, hacer un trabajo de democrático de influencia en las en las leyes que nos gobiernan. Desde mi punto de vista, la nueva ley de educación recoge logros importantes, introduce aspectos que antes no estaban. Sin embargo, desde mi punto de vista el grado de incorporación de las cuestiones que tienen que ver con la crisis ecosocial o con las preocupaciones que tienen educadores y educadoras ambientales, han entrado de una forma ambigua, insuficiente, poco clara. Aunque ahora mismo, en el propio desarrollo

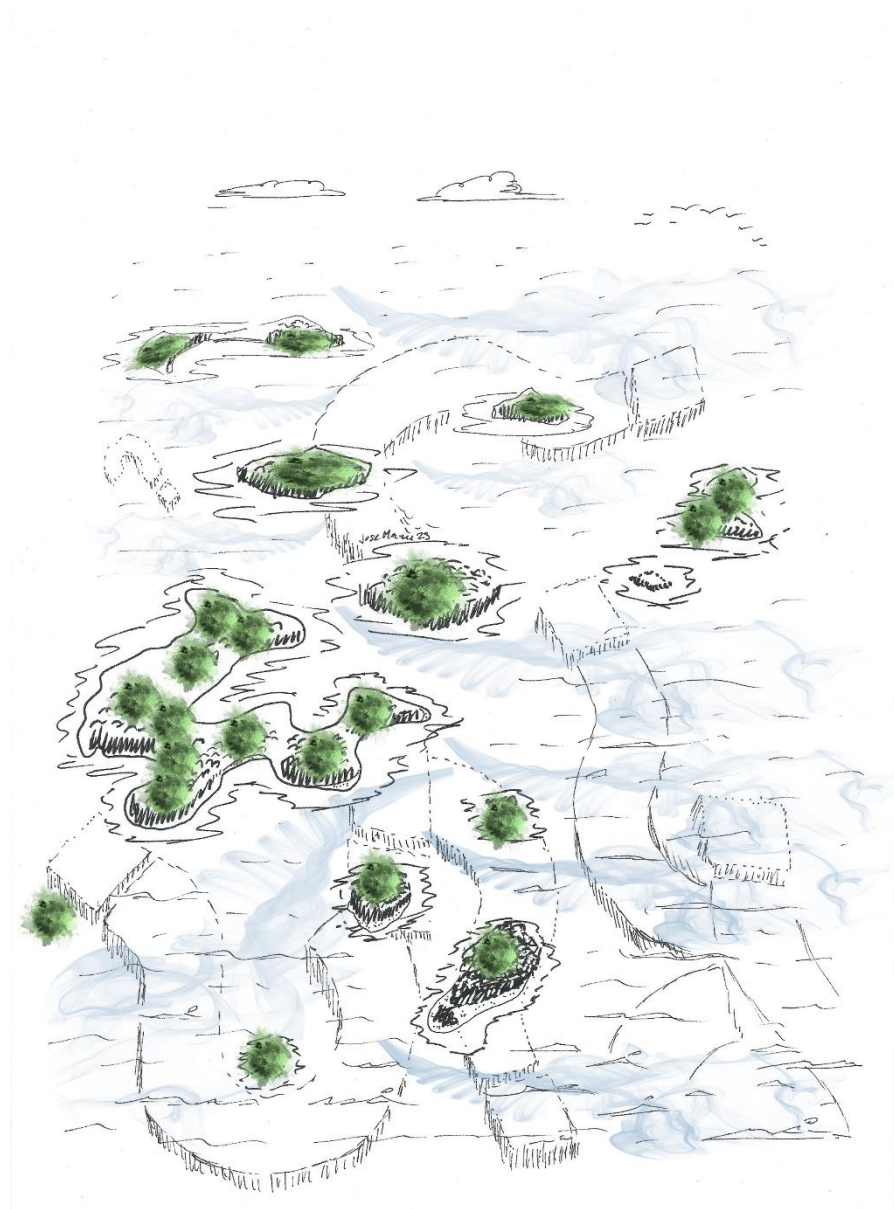
curricular que se haga detrás de esa ley, volveremos a tener la oportunidad de ver de qué manera podemos incidir.

La transversalidad es, desde luego, clave y no la veo tan clara en todos los ámbitos de la ley. En algunos momentos se menciona, pero por otro lado aparece la asignatura Educación en Valores Cívicos y Éticos, lo que también considero es una buena noticia. Introducir la educación para la paz, para el desarrollo sostenible... si se hace bien, puede ser una maravillosa asignatura que ponga en el centro la sostenibilidad de la vida digna e incorpore la superación de las violencias, de los dominios de todo tipo, la justicia, la equidad... pero si se hace con cuarto y mitad de educación para la paz, cuarto y mitad de educación ambiental de una forma fragmentada y sin formar parte de un todo, nos podemos encontrar con que habiendo que celebrar un avance, no podamos retirar la atención y el esfuerzo de tener que seguir profundizándolo mucho más.

RECURSOS

- Boff, Leonardo (2014). [El ser humano: parte consciente e inteligente de la Tierra](#). *O site recolhe artigos e a obra do teólogo, filósofo, escritor e professor Leonardo Boff*.
- Ecologistas en acción (2019). Una nueva cultura de la Tierra. *Revista Ecologista*, 101. <https://www.ecologistasenaccion.org/128498/una-nueva-cultura-de-la-tierra/>
- Ecologistas en acción. *99 preguntas y 99 experiencias para aprender a vivir en un mundo justo y sostenible*. <https://www.ecologistasenaccion.org/20300/99-preguntas-99-experiencias-aprender-vivir-mundo-justo-sostenible/>
- Herrero, Yayo (2016). [Ecologismo: una cuestión de límites](#). *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (11), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633670>
- Herrero, Yayo (2020). [Vida](#). *CTXT Contexto y Acción*.
- MITECO-CENEAM. *Programa escolar "De mi escuela para mi ciudad"* (1998-2008) <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/programas-de-educacion-ambiental/de-mi-escuela-para-mi-ciudad/>
- Tonucci, Francesco (2015). *La ciudad de los niños* (1996) Barcelona: Graó.

5º SABER: Enfrentar las incertidumbres



Claves educativas para la acción ecosocial transformadora

Luis González Reyes

5º saber: Enfrentar las incertidumbres. Claves educativas para la acción ecosocial transformadora.

Luis González Reyes.

Luis González Reyes (Madrid, 1974) es doctor en Ciencias Químicas y premio extraordinario de licenciatura. Es socio de Garúa desde su fundación, cooperativa que centra su trabajo en la formación en temas relacionados con el ecologismo, la economía y la pedagogía. De este modo, es colaborador habitual de varias universidades y de centros de formación al profesorado. Su segunda línea de trabajo fundamental se centra en investigación y acompañamiento en transiciones ecosociales, por ejemplo en el mundo del empleo. También trabaja en FUHEM, donde es responsable de educación ecosocial. Esto abarca múltiples tareas, entre las que destaca la elaboración de un currículo y de materiales didácticos con enfoque ecosocial, además de coordinar los comedores escolares ecológicos y saludables. Es autor o coautor de una veintena de libros sobre distintas facetas del ecologismo social. Entre ellos destacan *En la espiral de la energía* (2014), *Educación para la transformación ecosocial* (2018) y *Decrecimiento: del qué al cómo* (2023).

¿Por qué educar en la incertidumbre?

Para justificar la importancia de educar en la incertidumbre, hay dos elementos a tener en cuenta. Uno sobre el que hacía referencia Edgar Morín en su propuesta original de los 7 saberes y otro propio del momento histórico en el que estamos.

El primero, al que se refería Edgar Morin, es entender que vivimos en sociedades complejas, en sistemas complejos. Los sistemas complejos para los seres humanos son inabarcables. Nunca vamos a poder controlarlos. Esto se debe a distintas razones. Por un lado, muchas veces los sistemas complejos se mueven en situaciones cercanas al caos y en esos momentos es imposible para la mente humana, muy limitada, poder entender lo que está sucediendo. Por otro, porque los sistemas complejos se caracterizan por una serie de emergencias, es decir que en determinados momentos aparecen nuevas propiedades, nuevas funciones que no son la suma de las partes, sino que son algo distinto y esto tiene un componente de incertidumbre inabordable. Además, los sistemas complejos están llenos de bucles de realimentación positiva y negativa, de no linealidades. Por ello, son cuerpos orgánicos que no podemos entender en su totalidad, y mucho menos podemos controlar y, por lo tanto, tienen un alto componente de incertidumbre.

En realidad, apostar por educar en la incertidumbre se basa en un aprendizaje muy básico y necesario en la etapa escolar, es más, en nuestra vida: entender que **los seres humanos somos limitados**, que no somos omniscientes ni omnipotentes, y que por lo tanto tenemos que movernos dentro de incertidumbres. Solo por esto, ya se justifica una educación en la incertidumbre.

Pero creo que hay un elemento añadido de tremenda importancia en el momento histórico en el que estamos viviendo que justifica educar en la incertidumbre. Estamos viviendo una crisis sistémica de amplísimo calado que tiene un componente ambiental (emergencia climática, pérdida de biodiversidad, límite de recursos materiales y energéticos), otro social (desigualdades muy grandes y crecientes, crisis de cuidados) y también una dimensión económica (crisis de la Globalización capitalista). Todo esto se está llevando por delante nuestro orden político, económico y cultural. Por ello, **nuestras vidas van a estar caracterizadas por fuertes cambios, por importantes convulsiones, de las cuales no sabemos qué órdenes nuevos van a surgir**. Lo que se imponga será como consecuencia de las articulaciones sociales que se formen. En este sentido, en este momento tremendamente cambiante, fluido y abierto que estamos viviendo cobra mucho más sentido educar en la incertidumbre.

¿Cómo educar en la incertidumbre?

La educación ecosocial tiene muchas herramientas para poder educar en la incertidumbre. Voy a intentar realizar un recorrido de cómo podría ser un centro educativo que trabajarse desde la perspectiva ecosocial y cómo al trabajar desde esta perspectiva estaría entrenando toda una serie de habilidades determinantes para educar en la incertidumbre.

Aprendizajes situados

El primer elemento si queremos trabajar desde una perspectiva ecosocial en un centro educativo es entender que los **entornos físicos** también educan. No son neutrales. Desde este reconocimiento necesitamos hacer transformaciones de esos entornos para desarrollar una educación de corte ecosocial. Por ejemplo, trabajar con huertos escolares es una modificación del entorno y es una modificación del entorno que nos está generando una serie de aprendizajes importantes de corte ecosocial. Otro ejemplo es convertir los pasillos en espacios que, en lugar de parecerse a los de las cárceles, sean lugares en los que nos apetece estar porque les hemos dotado de sillones y bancos con cojines, y porque hemos colocado plantas. En definitiva, porque los hemos hecho más amigables. Esto nos enseña la importancia del cuidado del entorno y de las personas. Además, cuando cuidamos el entorno también estamos cuidando a las personas, no ya solamente de forma metafórica, sino también real.

Más allá de los aprendizajes ecosociales, ¿qué aprendizajes tienen estas transformaciones desde la perspectiva de la incertidumbre? En un mundo tremendamente fluido y cambiante, necesitamos aprendizajes situados, necesitamos aprendizajes que se anclen en lo concreto. Como son concretas esas plantas que ponemos dentro de nuestros huertos o en nuestros pasillos, que son elementos que nos anclan en el aquí y en el ahora. Necesitamos esos aprendizajes frente a otros muy típicos de la escuela, mucho más abstractos, mucho más teóricos. Necesitamos esa parte de concreción y de aprender directamente en esa concreción. Así que, el primer elemento es que los entornos educan y tenemos que hacer transformaciones de ellos y esto nos ayuda a esa educación para la incertidumbre.

Construcción de tejido social y pensamiento multicausal

La segunda idea es que los mecanismos de **gestión** de un centro escolar no son irrelevantes, sino que también imprimen aprendizajes importantes. Por ejemplo, que el alumnado sea protagonista de los cambios que se producen dentro del centro, que se auto-organice y que, a partir de ahí, realice transformaciones ecosociales en y desde el centro. O que quien protagonice la regulación de los conflictos no sea solo el profesorado, sino también el propio alumnado. La regulación de conflictos es un factor inherente e indispensable dentro del funcionamiento de cualquier comunidad social, por lo que también tiene un componente de aprendizajes muy potentes.

Esto también tiene mucho que ver con lo que tienen que ser aprendizajes para trabajar la incertidumbre. Cuando no sabemos muy bien lo que va a pasar en adelante, un factor para gestionar la incertidumbre es tener redes sociales fuertes y cuanto más fuertes sean las redes sociales, más capacidad vamos a tener de enfrentar lo que no sabemos qué va a suceder. Frente a educaciones que potencian al individuo, educaciones individualistas, necesitamos educaciones que nos inserten en el tejido social, que nos enseñen a trabajar con esa perspectiva colectiva. Claramente, los mecanismos de regulación de conflictos auto-gestionados por el alumnado nos educan sobre cómo crear estas redes de apoyo mutuo.

La regulación de conflictos, también ayuda a entender que al afrontarlos no hay una única causa. Este es otro de los elementos básicos para entender la incertidumbre. La incertidumbre, comentaba al principio, tiene mucho que ver con que vivimos en sistemas complejos en los cuales, causas y consecuencias se entrelazan de manera, como dice el propio nombre, compleja. Desarrollar este pensamiento multicausal frente un pensamiento lineal, más típico de la educación convencional, proporciona una capacidad fundamental para trabajar la incertidumbre.

Aprender de las vivencias

Tercer elemento: hay muchas cosas que suceden dentro del marco escolar, pero no en el tiempo lectivo, sino en el extraescolar. Por ejemplo, el comedor es un lugar muy importante dentro de los espacios escolares que no es un espacio lectivo. Hacer una transformación del comedor hacia un comedor ecológico (con alimentos de cercanía, temporada y ecológicos, reduciendo de forma importante el consumo de proteína animal, también de los residuos) genera aprendizajes desde la perspectiva de lo ecosocial. Aprendizajes, no en abstracto, sino en la vivencia y además en la vivencia de un aspecto determinante en nuestras vidas y en nuestra cultura, como es la alimentación. Algo parecido podemos realizar con los viajes escolares. Viajes que, además de perseguir la convivencia grupal y el desarrollo cultural, sean a la vez un espacio de conocimiento de luchas por la transformación ecosocial o una oportunidad para realizar proyectos de aprendizaje y servicio.

¿Qué tiene que ver esto con la educación para la incertidumbre? Tenemos que aprender, dentro de un mundo tremendamente cambiante, de nuestras propias vivencias, pues los pensamientos más teóricos o los conocimientos del pasado pueden no servir. Necesitamos aprender de lo que estamos viviendo sobre la marcha. Por eso es importante dotar de aprendizajes importantes a elementos con una carga vivencial tan fuerte como los comedores o los viajes.

Aprender a gestionar y maximizar la diversidad, y a improvisar

El cuarto elemento de transformación que podríamos tener dentro de la escuela es lo que ocurre con el conjunto de la **comunidad educativa**. El profesorado tiene una alta capacidad de influencia

sobre su alumnado, pero no es ni mucho menos el único agente y probablemente no sea ni siquiera el agente más importante. También están las familias y el grupo de iguales, o incluso el personal de administración y servicios, el PAS. Podemos sumar también los agentes activos del entorno escolar. Si queremos hacer una transformación ecosocial de un centro, necesitamos que todos esos agentes miren en el mismo sentido. Esto no es gratis, sino que hay que construirlo.

Para ello, disponemos de algunas herramientas, por ejemplo las que se han construido alrededor del aprendizaje dialógico. Así, los grupos interactivos, en los que la comunidad educativa entra dentro del aula para facilitar los aprendizajes, buscan crear espacios de sinergia entre el conjunto de la comunidad educativa. Cuando en esos grupos interactivos participan familias, vecinas y vecinos o alumnado de cursos superiores, generamos espacios de confluencia en los que el conjunto de la comunidad educativa aprende. Creamos espacios de sinergia y de transformación. Además es una transformación que trabaja la solidaridad no en abstracto, sino en base a prácticas concretas. Otra herramienta son los proyectos de aprendizaje y servicio en nuestros barrios, nuestro propio centro y/o con nuestras familias. En ellos, también estamos generando espacios de confluencia alrededor de transformaciones de corte ecosocial. Una tercera herramienta son los materiales didácticos, pues de los materiales no solamente aprende el alumnado, sino también el profesorado y las familias, por lo que generan esas sinergias, que serían ecosociales si los materiales tienen ese enfoque.

Desde la perspectiva de la educación para la incertidumbre, los grupos interactivos nos ayudan a aprender a gestionar la diversidad. Muchas veces, en la educación trabajamos desde la homogeneidad. La clase como un ente en el que todo el mundo aprende igual y lo mismo. Y esto nos lleva a concebir la sociedad como algo homogéneo. En contraposición, dispositivos como los grupos interactivos ayudan a entender nuestras aulas, nuestras sociedades, nuestros barrios y nuestras familias como algo diverso. Y esto es determinante en lo que tiene que ver con la educación para la incertidumbre, porque cuando no sabemos lo que va a pasar en el futuro, cuando el futuro está tremendamente abierto, una de las estrategias más interesantes es usar la mayor diversidad de opciones: no tener sociedades homogéneas, sino lo más diversas posibles. Como no sabemos exactamente qué es lo que vamos a necesitar, como no sabemos cuál va a ser la solución a problemas que todavía ni siquiera se han llegado a plantear, aprender a manejar la diversidad, es más, potenciar la diversidad, es una buena herramienta.

Volviendo sobre el aprendizaje y servicio, uno de sus elementos básicos es que no tenemos un proyecto controlado, prediseñado, cerrado de arriba abajo, sino que, todo lo contrario, lo que tenemos es un proceso que hay que ir gestionando. Este es otro de los aprendizajes básicos en la incertidumbre. No vamos a poder controlar todo lo que sucede, sino que vamos a tener que aprender a gestionar procesos abiertos, fluidos, que vayan cambiando con el tiempo. Necesitamos aprender a improvisar.

Alegría

Una forma superficial y habitual de trabajar el enfoque ecosocial en los centros escolares es trabajar con efemérides, con **días señalados**. También utilizar excursiones o talleres puntuales. Estos días especiales suelen ser espacios de celebración. Y esto, desde el punto de vista de la educación en la incertidumbre, es determinante. Cuando nos movemos en espacios de incertidumbre, en general, las emociones que nos pueden embargar son emociones de sufrimiento y de amargura. Además, muchas veces va a haber frustración, pues intentaremos poner en marcha proyectos que por el

cambio de las circunstancias se van a convertir en imposibles, por bien planificados que estuviesen. De este modo, para poder trabajar de forma continuada y sin que nos vengamos abajo en esos escenarios de incertidumbre, necesitamos alegría, mucha alegría. La alegría al final es lo que, de alguna manera, nos permite sostener procesos largos sostenidos y dilatados en el tiempo. Sin alegría no hay nada que hacer. Así que estos espacios de celebración de corte ecosocial nos proporcionan un elemento clave.

Educación generalista

Aunque celebremos estos días puntuales, si queremos transformar de manera profunda nuestros centros desde una perspectiva ecosocial, tenemos que cambiar lo que sucede de forma regular en las aulas todos los días. Eso es **transformar el currículo**. Es decir, los objetivos de aprendizaje que perseguimos, los contenidos que trabajamos, el método que utilizamos y, no nos lo dejemos atrás, la evaluación. Transformar esto, también nos ayuda a trabajar elementos determinantes de la educación para la incertidumbre.

Empecemos con los **objetivos**. Nuestros itinerarios formativos y las distintas leyes educativas han ido avanzando hacia formaciones en las que el alumnado se convirtiese en especialista de algunas cosas. No necesitamos especialistas en un mundo lleno de incertidumbres, sino que necesitamos generalistas. Quien es especialista tiene poca capacidad de adaptación, poca capacidad de resiliencia ante cambios importantes que puedan venir fruto de esos escenarios abiertos con mucha incertidumbre. Lo que necesitamos son, ya digo, personas con unas miradas holísticas, generalistas, con fuerte flexibilidad y esto obliga a repensar los objetivos. No repensarlos solamente desde una perspectiva ecosocial, que por supuesto, sino también desde una perspectiva de apertura y de pensar en educaciones complejas, completas y que abarquen el conjunto de capacidades que tenemos que desarrollar los seres humanos.

Educación a partir de incertidumbres, integral, desarrollo de la creatividad y la esperanza

En lo que tiene que ver con la **metodología**, hay algunos elementos sobre los que podríamos reflexionar con la mirada ecosocial y, a la vez, que nos van a servir para la educación para la incertidumbre. Una forma de abordar la metodología desde una perspectiva ecosocial es no dar las respuestas al alumnado, sino plantear preguntas. Una educación basada en la indagación en la que el alumnado sea protagonista de su proceso de aprendizaje, aparte de ser mucho más rica desde el punto de vista de aprendizajes, es mucho más abierta, mucho más democrática y acaba basándose en la construcción colectiva del conocimiento. Poniendo el foco en el saber de Morin que estamos trabajando, ¿qué es educar a través de preguntas, educar a través de la indagación? Es educar a través de la incertidumbre. Entenderla como un potencial y no como una limitación. En lugar de una educación basada en grandes verdades, en grandes certidumbres, es una educación basada en incertidumbres.

Siguiendo con la mirada metodológica, más allá de esa metodología basada en la indagación, podríamos pensar en metodologías basadas en la acción, que el aprendizaje sea un proceso en el que el alumnado sea el protagonista. Eso, además de tener buenos resultados desde el punto de vista de los aprendizajes, también tiene todo el sentido desde el punto de vista ecosocial y nos ayuda a abordar el aprendizaje de la incertidumbre. Porque un aprendizaje activo nos permite trabajar las competencias frente a esos aprendizajes más pasivos, que prioritariamente lo que trabajan son objetivos de corte conceptual. Indudablemente, objetivos de corte conceptual tenemos que

trabajarlos, pero híbridos con los procedimentales y actitudinales para conseguir una educación integral, que es la que nos pone con más recursos para afrontar la incertidumbre.

Hablaba anteriormente de los grupos interactivos como un dispositivo que nos permite trabajar bajo paradigmas como el aprendizaje dialógico, que a su vez tiene bases comunes con el aprendizaje cooperativo. Esto, además de ayudarnos a poner en práctica el apoyo mutuo y la solidaridad, y ayudarnos a trabajar desde una perspectiva democrática e integradora, también nos ayuda a uno de los elementos básicos que necesitamos en un mundo tremendamente incierto: desarrollar la creatividad. Ante problemas que no sabemos cuáles son y que no tenemos las claves de cómo afrontarlos, desarrollar la creatividad es un recurso determinante. Frente a pensamientos muy metidos en procedimientos estancos y de alguna manera encasillados, los clásicos de la educación convencional, necesitamos procedimientos, metodologías, mucho más abiertos que nos ayuden a entrenar la creatividad y, a partir de ahí, a trabajar desde paradigmas radicalmente distintos.

Finalmente, cuando pensamos en una educación desde una perspectiva ecosocial tenemos que poner las emociones en el centro del aprendizaje. En realidad, las emociones siempre están en el centro del aprendizaje, pero en una educación ecosocial tienen que tener probablemente una relevancia mayor. Conocer los datos de desigualdad mundial o los datos de lo que significa la emergencia climática no nos activa. Necesitamos sentir el dolor de la emergencia climática, sentir empatía con las personas que sufren, porque solo así vamos a ser capaces de activarnos. Por ello, necesitamos poner las emociones en el corazón del aprendizaje si queremos trabajar desde esa perspectiva ecosocial. Pero es que si queremos trabajar esa educación frente a la incertidumbre, también tenemos que poner los aprendizajes emocionales en ese corazón de la educación. Decía antes que la incertidumbre nos iba a generar en muchos casos sufrimiento (amargura, frustración, desesperanza, miedo). Es algo natural que va a ocurrir, que es funcional pero que a la vez tenemos que aprender a gestionar y eso pasa, en algunas ocasiones, por saltar por encima de estas emociones. Para saltar por encima de una emoción, necesitamos otra emoción. Una de ellas es la esperanza. Necesitamos colocar en el centro de los procesos de aprendizaje, en el centro de nuestras metodologías, las emociones y, dentro de estas, una central es la esperanza. Así que esto, qué es importante en la educación ecosocial, también es importante desde el punto de vista de educar en la incertidumbre.

Aprender a evaluar

Abordo finalmente alguna idea sobre la **evaluación** desde una perspectiva ecosocial y cómo se relaciona con la educación para la incertidumbre. Una evaluación ecosocial necesariamente es una coevaluación, en la que el alumnado forma parte del proceso evaluativo y evalúa sus aprendizajes, el método utilizado, los materiales, etc.

Un aprendizaje en el que el alumnado es protagonista en la evaluación es determinante también para abordar la incertidumbre. Cuando lo que tenemos por delante es un proceso abierto, no vamos a ser capaces de predecir lo que va a pasar, sino que vamos a ir readaptándonos. Tenemos que hacer evaluaciones constantes. Tenemos que evaluar qué es lo que está pasando, cómo va evolucionando. Desde ahí, aprender a evaluar es determinante. Si nuestros procesos de evaluación de aula le permiten al alumnado aprender a evaluarse y a evaluar su entorno, le estamos dando una de las herramientas importante que hace que la evaluación no sea algo exógeno, sino que se convierte en algo endógeno que aprendemos a hacer.

Mirada holística

Así que modificamos los entornos, la gestión del centro, lo que ocurre en los espacios extra escolares, al conjunto de la comunidad educativa y sobre todo modificamos lo que pasa dentro de las aulas: objetivos, contenidos, evaluación, metodología. Para conseguir que todo esto funcione bien, necesitamos herramientas. Entre todas esas herramientas, destaca una. No digo que sea la única y no digo que sea lo único que hay que cambiar, pero hay una herramienta que es muy importante para articular todos estos elementos. Son los **materiales didácticos** que usamos. Porque en los materiales didácticos en gran parte se condensa toda la programación, con sus objetivos, método y demás. Los materiales, como comentaba anteriormente, no los usa únicamente el alumnado, sino que los utiliza el conjunto de la comunidad educativa. Son herramientas que permiten llegar y transformar, o por lo menos ayudar a esa transformación, al conjunto de la comunidad.

En **Fuhem** llevamos tiempo haciendo un esfuerzo grande de elaboración de materiales didácticos con una perspectiva ecosocial, pero también con una perspectiva holística, pues tenemos que aprender a mirar y a interpretar y entender el mundo como una totalidad y no como una suma de partes.

Uno de los elementos que generan incertidumbre, lo decía al principio, es esa complejidad en la que vivimos y que tenemos que aprender a interpretar al máximo que podamos. Esa complejidad nunca la vamos a poder entender en su totalidad, pero cuanto más holística sea nuestra mirada, mucho mejor y esto lo entrenamos con materiales con esta mirada interdisciplinar. Cuando decía que lo que vivimos es una crisis sistémica que tiene múltiples factores: económicos, sociales, ambientales, etc., nuevamente aparece la mirada compleja para desenvolvernó en la incertidumbre.

Conclusión

Estamos viviendo cambios profundos que suman más incertidumbre a la que ya conlleva de manera intrínseca la complejidad. Para afrontar una educación para la incertidumbre, la educación ecosocial es una herramienta muy potente que permite aprender muchos de los elementos determinantes para esa educación para la incertidumbre. Pero, por supuesto, la educación ecosocial es más que eso: permite desarrollar otra serie de habilidades también imprescindibles para afrontar los retos presentes para articular sociedades democráticas, justas y sostenibles.

RECURSOS

González Reyes, Luis; Gómez, C.; Morán, Charo (coord.) (2022). [*Educación con enfoque ecosocial*](#). Fuhem.

Fuhem. [*Materiales curriculares, ecosociales e interdisciplinarios*](#). Fuhem.

Rogero, Julio (2018). “[Escuelas en transición ¿Hacia dónde?](#)”. *Otras voces en educación*.

PEACE (2016). [*Cosmopolitismo reflexivo*](#). PEACE.

6º SABER: La enseñanza de la comprensión



LO COMÚN

Matías Saidel

6° saber: La enseñanza de la comprensión. Lo común.

Matías Saidel.

Doctor en Filosofía Teórica y Política por el Instituto Italiano di Scienze Umane, Italia. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/Instituto de Estudios Sociales (INES) y Profesor de Filosofía Política en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Introducción

La pregunta por lo común permite pensarnos en nuestra interdependencia recíproca y, al mismo tiempo, en la capacidad que tenemos de cooperar de manera autónoma para así garantizar la sostenibilidad de la vida en este planeta. Dicho objetivo se opone a las lógicas privatizadoras, individualistas, y desposesivas del capitalismo neoliberal y a su antropología subyacente, que, como sabemos, está basada en una filosofía del individualismo posesivo⁵¹, donde el individuo es considerado un ser racional, egoísta, que solamente vela por sus propios intereses. En ese marco, una política de lo común permite poner coto a cierto realismo capitalista, según el cual podemos imaginar el fin del mundo, pero no el del capitalismo.⁵² La pregunta por lo común pretende abrir un nuevo espacio para la imaginación y la praxis política, bajo la pretensión de construir una sociedad radicalmente democrática y ecológicamente sostenible, en contraposición al modelo

⁵¹ Macpherson, Crawford Brough (2005). *La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke*. Madrid: Trotta.

⁵² Fisher, Mark (2017). *Realismo capitalista. No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.

neoliberal, que nos piensa exclusivamente como capitales humanos, empresarios de nosotros mismos, seres empleables en la competencia del mercado neoliberal.

Pensar desde lo común implica la voluntad hacer frente al ecocidio que está teniendo lugar, y eso supone al mismo tiempo la posibilidad de vislumbrar un porvenir más allá del capitalismo neoliberal. En ese marco, me propongo hacer una breve reconstrucción histórica y conceptual de algunos debates que resultan centrales para comprender lo que está en juego en lo común y los comunes.

Los comunes y su tragedia

El artículo de Garrett Hardin respecto a *La tragedia de los comunes*⁵³ es el punto de partida para muchas de las discusiones sobre lo común y los comunes en el capitalismo contemporáneo. Y paradójicamente este punto de inicio tiene que ver con un texto que se inserta en un contexto de preocupación internacional por la ecología como son los años 1960. Hardin publica este texto para decir que, en realidad, para proteger la ecología que hay que terminar con la libertad en el ámbito de los bienes comunes o de los comunes en general.

Para contextualizar este texto de 1968, cabe notar que es cuatro años anterior al informe del Club de Roma *Los límites del crecimiento*⁵⁴, de 1972. Sin embargo, comparte algunas de las conclusiones de dicho informe. Este informe es un hito importante en el reconocimiento internacional de la problemática ecológica porque planteaba que, de continuar con la explotación de los recursos naturales y el crecimiento demográfico en un mundo limitado, se iba a llegar a una situación de agotamiento de los recursos, a un colapso en la producción agrícola e industrial y por consiguiente al decrecimiento poblacional. De ahí la necesidad de limitar el crecimiento poblacional y el crecimiento económico. Y Hardin, desde un punto de vista neomalthusiano, no va a estar muy lejos de esa idea.

⁵³ Hardin Garrett (Diciembre 13, 1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162 (3859), 1243—1248. Edición en castellano (2005) en <https://www.redalyc.org/pdf/305/30541023.pdf>.

⁵⁴ Meadows, Donella *et al* (1972). *The Limits to Growth*. Potomac Associates – Universe Books edición en castellano (1972) *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. Fondo de Cultura Económica

Hardin explica su teoría a través de una metáfora sobre el pastoreo de ovejas y va a sostener que, en un pastizal abierto, la decisión racional de cada pastor va a ser la de introducir cada vez más unidades de ganado en ese pastizal. El problema es que todos los pastores van a llegar a la misma



conclusión porque el beneficio de introducir una nueva oveja en ese pastizal va a ser siempre privado y el costo va a ser compartido. Si la función de utilidad de quien agrega un animal se acerca a uno y el costo se reparte entre todos, lo racional es que cada uno introduzca más ganado en ese pastizal. El problema es que como todos llegan a la misma conclusión, al poco tiempo, ese pastizal termina agotándose y eso deriva en la muerte de las propias ovejas por agotamiento del pastizal. Esto tenía un juego que se puede explicar un poco con el dibujo adjunto⁵⁵.

Esta representación grafica lo que sería el dominio público y la idea de que de todo podemos apropiarnos porque lo que es de todos no es de nadie. Y nuestra decisión

racional es que otro pague el costo, sin darnos cuenta de que así destruimos el bien mismo que pretendemos explotar. Esta idea tiene que ver con una teoría de la acción social muy en boga en los años 1960, que era la teoría sobre la acción colectiva de Mancur Olson, que plantea la cuestión del *free rider*, es decir, del polizón o del gorrón. Y también con las teorías de los juegos y el *rational choice*, que es la del dilema del prisionero, donde las decisiones son tomadas de manera individual, sin conocer las decisiones del resto de los actores. Y estos comportamientos llevan siempre a estrategias de no cooperación, de desertión, en las que cada uno va por la suya y se terminan generando resultados subóptimos.

Lo que está mostrando Hardin y lo que muestran estas teorías, es que *a contrario sensu* de lo que planteaba la teoría *smithiana* de la mano invisible, en estos casos las decisiones y acciones que son

⁵⁵ Ahlefeldt, Frits (16 de octubre de 2012). The real Tragedy of the Commons? illustration. [HIKINGARTIST.COM by Frits Ahlefeldt. https://hikingartist.com/2012/10/16/the-real-tragedy-of-the-commons-illustration/](https://hikingartist.com/2012/10/16/the-real-tragedy-of-the-commons-illustration/).

racionales a nivel individual, resultan irracionales a nivel colectivo. De ahí viene la tragedia. Dice Hardin: “Cada hombre está encerrado en un sistema que lo impulsa a incrementar su ganado ilimitadamente en un mundo limitado. La ruina es el destino hacia el cual corren todos los hombres, cada uno buscando su mejor provecho en un mundo que cree en la libertad de los recursos comunes. La libertad de los recursos comunes resulta en la ruina para todos”.⁵⁶ Hardin plantea que este problema no tiene una solución técnica, pero tampoco puede resolverse apelando a la conciencia de la gente. Por eso, él plantea que la única solución para esto es una solución política. O bien se privatizan los bienes o bien pasan a manos del Estado para que los controle, los gestione. Lo que recomienda es la coerción mutua, mutuamente acordada por la mayoría de las personas afectadas. Esta visión es interesante porque tiene que ver con lo que después Elinor Ostrom va a presentar sobre los comunes. Pero para Hardin no hay tercera vía entre el mercado y la propiedad privada o el Estado y la gestión pública.

Otra versión de este problema lo va a expresar en un texto que se llama la “Ética del bote salvavidas. El argumento en contra de la ayuda a los pobres”.⁵⁷ Allí, Hardin afirma que las naciones ricas no deberían ayudar a las pobres, porque estas tienen tasas de natalidad más altas, y tampoco permitir la inmigración, señalando que la metáfora adecuada para nuestra situación no es la de la nave espacial en la que todos compartimos un mismo destino, sino la del bote salvavidas donde algunos se salvan y otros no. O sea, no estamos todos en el mismo barco. El bote salvavidas estaría representado aquí por las naciones ricas que serían más o menos el 25% del planeta versus un 75% de la humanidad que naufraga en la pobreza y que quiere subirse a ese bote. El problema es que, si se sube en ese bote, el bote se hunde y nos hundimos todos. Según el autor, es preferible una solución injusta a la ruina total. Si nosotros aplicamos el criterio marxista de justicia, a cada uno según sus necesidades, vamos a llegar a una nueva forma de tragedia de los comunes. La justicia distributiva lleva a la catástrofe.

La ética de la nave espacial y el reparto que requiere (...) llevan a lo que llamo “la tragedia de los comunes”. Bajo un sistema de propiedad privada, las personas que poseen propiedad reconocen su responsabilidad de cuidarla, porque si no pueden sufrir. (...) Si un pastizal se transforma en un bien común abierto a todos, el derecho de cada uno a usarlo puede no corresponderse con la responsabilidad correlativa de protegerlo. (...) Sólo el reemplazo de un sistema de los comunes por un sistema responsable de control ha de salvar la tierra, el aire, el agua y las zonas de pesca oceánicas. (Hardin, 1968)

Veamos cuáles son las posibles derivas de estas teorías de Hardin. En realidad, hay muchos cursos posibles. Uno sería que el Estado, y las organizaciones internacionales sean los que controlen el

⁵⁶ Hardin, Garret. Op. cit.

⁵⁷ Hardin, Garret (1974). Lifeboat ethics: The case against helping the poor. *Psychology Today*, 10, 38—43.

acceso a los recursos naturales o los bienes comunes. Pero esta no es la opción que prevaleció. Hardin escribe entre los fines de los años 60 y principio los 70. Poco después se imponen las soluciones neoliberales a lo largo y ancho del mundo, incluso para organizaciones internacionales que hasta ese momento no creían que todo se resolvía bajo la lógica del mercado. Lo que predomina en la lectura de Hardin es el ambientalismo de libre mercado, que responsabiliza del deterioro del medio ambiente a los fallos del mercado incitados por la intromisión pública. Es decir, lo que plantea el ambientalismo de libre mercado es que todo debe ser privatizado, que hay que definir mejor los derechos de propiedad, que solamente a través de los mecanismos de precios se pueden internalizar las externalidades, como puede ser la contaminación ambiental. Niega entidad a la crisis ecológica, algo que también observamos en la Organización Mundial del Comercio, en la actitud de Estados Unidos—incluso el Gobierno de Trump se retira de los acuerdos de París—, etc. Esa sería una de las derivas posibles, la que ha sido hegemónica y más influyente hasta ahora de la lectura de Hardin.⁵⁸

Sin embargo, hay otra deriva escalofriante que está surgiendo en los últimos años. Es el ecofascismo, que reúne en una misma lógica la defensa del medio ambiente y el etnonacionalismo.⁵⁹ Para los ecofascistas, la inmigración debe ser leída como una guerra ambiental. Ellos entienden a la nación como un ecosistema y a los inmigrantes no blancos como una especie invasora, y por eso tratan de abordar dos problemas en uno, el racial y el ambiental. Porque el crecimiento poblacional, mayor entre los no blancos, amenaza no solo la supervivencia de la raza blanca, sino del planeta entero. Entonces se proclama la idea de “salvar árboles, no refugiados”. Esto lo vemos reflejado en atentados terroristas de muchos nacionalistas blancos, como Anders Breivik, (Noruega/2011), Brenton Tarrant (Nueva Zelanda/2019) y Patrick Crusius (EE.UU./2019). En los manifiestos que han dejado, sus autores vinculan el acto terrorista y su racismo con una defensa de la ecología. También lo encontramos en el ecologista finlandés Linkola, que remite directamente a la idea de Hardin, planteando que para reducir la población y evitar el colapso planetario, habría que constituir eco—gulags, establecer la pena de muerte para los máximos responsables de la contaminación ambiental o del maltrato animal, cerrar las fronteras de Europa, dejar que los inmigrantes se ahoguen en el mar si quieren llegar a Europa. Además, propone reemplazar la democracia por una forma de Gobierno autoritario para garantizar la reducción de la población humana en el planeta y

⁵⁸ Esta visión fue expresada recientemente por el candidato a presidente de la Argentina, Javier Milei, quien por un lado niega la existencia del cambio climático y por otro sostuvo que el problema de la contaminación de un río solo puede resolverse si ese río se privatiza, ya que de esa manera, la empresa que contamina debería hacerse cargo de los costos. En esa misma línea, expuso que mientras el agua limpia sea abundante, no tiene valor mercantil, por lo cual no puede ser protegida.

⁵⁹ Para un estudio detallado en español véase Stefanoni, Pablo (2023) *¿La rebeldía se volvió de derechas?*, Buenos Aires, Siglo XXI.

volver a niveles de producción y consumo de la Edad Media. La siguiente cita recoge el pensamiento de este personaje: “Cuando el bote salvavidas está lleno, aquellos que odian la vida intentarán cargarlo con más gente y hundirlo todo. Los que aman y respetan la vida tomarán el hacha del barco y cortarán las manos extra de los que se aferran a los lados”. Como vemos, aunque marginales, las derivas de esta tragedia de los comunes pueden ser bastante siniestras, incluso con un afán ecologista.

Más allá de la tragedia: los comunes como instituciones sociales

Ahora bien, hay una serie de presupuestos errados en Hardin, que determinan las conclusiones a las que llega. El primero es que confunde una situación de *libre acceso* con los *comunes*. Tal como demuestra la ganadora del premio Nobel de Economía 2009 Elinor Ostrom,⁶⁰ los comunes no son espacios donde cualquiera puede acceder y apropiarse de un recurso, sino que justamente lo que constituye un común es la existencia de un grupo que pone reglas para la gestión de determinados recursos, que puede incluso establecer sanciones para quienes no cumplen con esas premisas y también pueden decidir quiénes tienen derecho a apropiarse del recurso y quiénes no. Eso es lo que ha dado vida a los comunes a lo largo de toda la historia, incluso a los que persisten aún hoy.

Como segundo error, Hardin asume que no hay comunicación entre los interesados. Por eso decíamos cada uno toma una decisión que es racional desde el punto de vista individual, pero se termina destruyendo el recurso, porque es irracional en el nivel agregado. Sin embargo, imagínense que en ese pastizal abierto los pastores puedan dialogar, ponerse de acuerdo y decidir que, para un aprovechamiento sustentable, cada uno tiene una cuota de los animales que puede traer a pastar. En ese caso, las decisiones tendrán en cuenta la preservación del recurso en el largo plazo.

En tercer lugar, Hardin presupone que la gente actúa solamente en base a su autointerés inmediato, sin considerar posibles beneficios compartidos, ignorando que hay un interés común en la preservación de ese pastizal.

En cuarto lugar, propone solamente dos soluciones para evitar la tragedia que son la privatización o la intervención estatal e ignora que la tragedia real de los comunes tuvo lugar no debido a una insustentabilidad intrínseca de los mismos sino debido a los cercamientos, un tema sobre el cual volveremos.

⁶⁰ Ostrom, Elinor (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press. Edición en castellano (2011) *El Gobierno de los Bienes Comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Fondo de Cultura Económica.

En efecto, la refutación más importante en la teoría de Hardin vino de la mano de la citada Ostrom. Después de haber investigado, desde finales de los años 60, diferentes casos empíricos de sistemas de gestión comunitaria de distintos recursos colectivos, la autora establece la mejor manera de limitar el uso y la apropiación de los recursos naturales para asegurar su viabilidad económica y ambiental en el largo plazo. Ostrom muestra que, lo que ella denomina *recursos de uso común* (RUC), son aquellos recursos donde hay condiciones de acceso y de uso que pueden ser acordadas, implementadas y monitoreadas por los participantes. No estamos en una situación de acceso abierto como la que pensaba Hardin, sino en otra situación, que es la de los comunes.

Hasta los años 1950, la ciencia económica, reconocía solamente bienes públicos o bienes privados. Posteriormente, se introducen los bienes de club y los bienes comunes. Y los criterios que usa para diferenciarlos son la exclusión y la rivalidad. En ese sentido, los bienes públicos son no exclusivos ni rivales; los privados son exclusivos y rivales; los de club son exclusivos, pero no rivales (como el uso de una autopista o un concierto de música, donde tengo que pagar una cuota de acceso, pero no impide que otros puedan acceder) y los comunes son no exclusivos pero sí rivales (como zonas de pesca, de pastoreo, etc. porque lo que sustraigo del recurso ya no está disponible para otro).

Según esta clasificación, lo que presenta Hardin no es un bien común, sino que es un bien público puro, porque hay un libre acceso a ese recurso. O en todo caso, confunde las cosas. En lo que son los bienes comunes es difícil excluir a la gente. Por ejemplo, en un banco de pesca es difícil evitar que venga un pescador que no sea del lugar y se ponga a pescar. Y obviamente son bienes con alta rivalidad, porque los peces que pesca un pescador no los puede pescar otro. Sin embargo, se pueden establecer reglas para limitar quién tiene acceso, cuánto puede pescar, etc. En consecuencia, cuando yo saco o pongo algo en ese recurso, como puede ser también el caso de la contaminación, estoy en una situación de rivalidad. Pero a través de los acuerdos se puede establecer quién puede acceder al recurso y cómo debe utilizarlo.

Lo interesante del planteamiento de Ostrom, además de mostrarnos la posibilidad de cooperación y de establecimiento de acuerdos que tienen los sujetos, es que se basa en investigaciones empíricas y también en experimentos de laboratorio con distintos sujetos para poder encontrar cuáles son los principios que llevan a la gente a establecer acuerdos y cuáles son los principios de diseño de las instituciones que permiten la subsistencia de los comunes en distintos lugares del mundo.

Esto marca una diferencia importante con lo que planteaba Hardin, porque Hardin se basa solamente en una teoría abstracta, con una serie de presupuestos discutibles sobre la racionalidad de los sujetos, sobre su autointerés egoísta como única forma de relación social, cuando en realidad lo que muestra Ostrom es que los sujetos pueden establecer acuerdos y, a veces, hay un interés

colectivo que puede estar por encima del interés individual, porque puede muy bien compaginarse con ese interés individual. Cuando la gente puede comunicarse, puede establecer acuerdos y puede crear instituciones, esto termina siendo incluso más eficiente en muchos casos que lo que proponía Hardin, que era la intervención pública o la propiedad privada. Lo que muestra Ostrom es que los sujetos no actúan siempre como *free riders*, como gente que busca beneficiarse de los esfuerzos ajenos sin hacer un aporte propio, sino que cuando hay este tipo de acuerdos, cuando hay confianza mutua, cuando hay objetivos comunes, la realidad muestra que los sujetos cooperan y mantienen estos comunes en funcionamiento. Lo que prima según Ostrom es la dimensión institucional.

Desde su visión neo-institucionalista, Ostrom identifica los siguientes principios de diseño de los Recursos de Uso Común (RUC):

1. Límites claramente definidos.
2. Congruencia entre reglas de apropiación y provisión con condiciones locales.
3. Arreglos de elección colectiva
4. Sanciones graduadas
5. Mecanismos para la resolución de conflictos.
6. Reconocimiento mínimo de derechos de organización.
7. Capas múltiples de entidades anidadas para los sistemas de RUC más complejos.

Considero central atender a la dimensión institucional de los comunes. Podríamos decir que los comunes o *commons*, son dispositivos institucionales de incitación a la cooperación y a la gestión de determinados recursos compartidos, donde los participantes establecen acuerdos sobre los derechos de acceso, de sustracción, controles, sanciones, etc.

Otro de los elementos importante que plantea Ostrom es que, en esos encuentros, en ese establecimiento de acuerdos que muchas veces se da en el interior de la gestión de los recursos de uso común, hay dos dimensiones que son inescindibles: el problema técnico de la sustentabilidad y el problema político de la democracia y la autogestión. De esa manera vemos que lo común aparece como un tercer elemento distinto de la coerción estatal o de la privatización. Eso vale tanto para los bienes comunes naturalmente escasos, cómo son las pasturas, las pesquerías, las tierras, todo lo que asociamos con los bienes comunes naturales, como para los comunes del conocimiento, culturales, artificiales o inmateriales, que tendrían, a priori, la característica de ser bienes públicos puros. Por ejemplo, en el ámbito del conocimiento, es muy difícil limitar el acceso a un conocimiento disponible, que está abierto a todo el público. Se suele citar una carta de Jefferson que habla de que el conocimiento, una idea, se comporta como cuando alguien enciende la luz de mi vela con la suya. Eso no disminuye en nada su capacidad de alumbrar, pero me ilumina a mí también. El conocimiento tiene esta capacidad generativa y no puede ser fácilmente cercado.

Sin embargo, a través de los dispositivos jurídicos, o de los dispositivos técnicos, en el caso de los bienes comunes digitales, se logra ese cercamiento, esa privatización. Pasan a ser considerados como bienes comunes que deben ser gestionados, monitorizados para asegurar su sustentabilidad, su preservación. Esto sucede por ejemplo con las licencias de General Public Licence, Creative Commons, el acceso abierto. Son todas experiencias donde a través de determinados dispositivos jurídicos y técnicos se busca mantener para lo común aquello que nace común. Mientras que las empresas que nacen privadas buscan poner cercos que impidan que la música, el conocimiento, los artículos académicos circulen libremente.

Insisto en la dimensión institucional. En este cuadro vemos que los bienes comunes son definidos por el marco institucional, las reglas jurídicas, las tecnologías disponibles y las prácticas sociales.

Comunes e instituciones

1. Los bienes comunes son definidos por el marco institucional, las reglas jurídicas, las tecnologías disponibles y las prácticas sociales (Vercelli. 2009)⁶¹.
2. Un common existe cuando hay:
 - a. Un recurso compartido.
 - b. Reglas de acceso y compartición.
 - c. Una forma de gestión del recurso que implementa los derechos de acceso al mismo (Coriat, 2015)⁶²

La verdadera tragedia: el cercamiento de los comunes

El planteo de Hardin en *La tragedia de los comunes* también es criticado en un artículo por el geógrafo marxista David Harvey. Este señala que en realidad esta tragedia es históricamente infundada, porque la destrucción de los comunes tradicionales no tuvo que ver con un problema intrínseco de los comunes, sino que fueron expropiados a través de los cercamientos, los *enclosures*, que se dieron con el nacimiento del capitalismo. Esto formó parte del proceso que Marx describió como acumulación originaria, y que se estaría reeditando en las últimas décadas. Se ha debatido si la

⁶¹ Vercelli, Ariel (2009). *Repensando los bienes intelectuales comunes análisis sociotécnico sobre el proceso de coconstrucción entre las regulaciones de derecho de autor y derecho de copia y las tecnologías digitales para su gestión*. Tesis de Doctorado con mención en ciencias sociales y humanas, presentada en la Universidad Nacional de Quilmes.

⁶² Coriat, Benjamin (2015) Qu'est ce qu'un commun ? Quelles perspectives le mouvement des communs ouvre—t—il à l'alternative sociale ? *Les Possibles*, 5, Invierno 2015, 18—24.

acumulación originaria es un momento histórico del capitalismo que precede a la reproducción ampliada del capital o si, como dice Rosa Luxemburgo, el capitalismo necesita permanentemente crear exteriores que son reapropiados y, por consiguiente, la acumulación originaria se vuelve un elemento permanente. David Harvey estaría en esta línea, ya que plantea el concepto de *acumulación por desposesión* para pensar la acumulación originaria en un contexto que ya está atravesado por el capitalismo.

Sin embargo, la crítica que le hace a Hardin es que, además de históricamente infundada, el verdadero problema no es el de la posesión común de la tierra sino el de la propiedad privada, porque si el ganado del que habla Hardin hubiese sido poseído en común la metáfora de la tragedia no funcionaría. No habría competencia entre distintos actores por apropiarse de un recurso, sino que se priorizaría la sustentabilidad del propio recurso. El problema, en definitiva, es el de la propiedad privada y el comportamiento maximizador de la utilidad, siempre cortoplacista, que no mira a preservar un recurso en el largo plazo. Por otro lado, la metáfora de Hardin solamente puede funcionar en un en un contexto de escasez. Otro problema es el de la escala, porque Hardin usa una metáfora de pequeña escala para pensar un problema global como es la superpoblación mundial y la contaminación ambiental que no se resuelven necesariamente con decisiones tomadas en una escala local. Como la misma Ostrom muestra, para que estos comunes puedan integrarse a una escala mayor, tiene que haber instituciones anidadas de mayor jerarquía que articulen dichos comunes.

La verdadera tragedia de los comunes, según David Harvey, tiene que ver con los *nuevos cercamientos*. Esta idea de nuevos cercamientos se ha impuesto con mucha fuerza desde los años 1990, sobre todo en ciertos círculos neomarxistas. Pero también se ha difundido incluso mucho más allá, por ejemplo, entre los juristas que colaboraron con la defensa de los bienes comunes digitales de libre acceso, de la producción entre pares basadas en el común. En muchos casos, la desposesión neoliberal tiene que ver con estos nuevos cercamientos que podríamos definir ampliamente como la pérdida de accesibilidad a determinados bienes a los que se tenía acceso de manera colectiva. Esto sucede a través de la privatización de bienes naturales, de servicios públicos, las obras de explotación de los recursos no renovables, la extensión de la propiedad intelectual a nuevos dominios como, por ejemplo, el de lo viviente, que estaba totalmente excluido hasta los años 80 de la propiedad privada. Eso da impulso a las biotecnologías, pero también a la biopiratería que es otro de los problemas de este cercamiento. Y todo esto sucede bajo la hegemonía del capital financiero. Esta ola de cercamientos tiene que ver con nuevas formas de extractivismo, con lo que Harvey llama *acumulación por desposesión*, que:

(...) comprenden la mercantilización y privatización de la tierra y la expulsión forzosa de poblaciones campesinas (...) la conversión de formas diversas de derechos de propiedad (comunal, colectiva, estatal, etc.) en derecho exclusivos de propiedad privada (...) la supresión de los derechos sobre los bienes comunes, la mercantilización de la fuerza de trabajo y la eliminación de modos de producción y de consumo alternativos (autóctonos). (Harvey, 2007)⁶³

Todos estos procesos, que Harvey describe como acumulación por desposesión, han sido muy característicos de cómo funciona el capitalismo neoliberal, sobre todo en países del tercer mundo, donde hubo una presión constante para la mercantilización de los bienes comunes y de los servicios públicos. Es un modelo extractivista en el cual se han reprimarizado las economías, se ha expulsado cantidad de gente de campo a la ciudad por la ausencia de títulos de propiedad que eran muchas veces derechos al uso consuetudinario y por la agricultura extensiva. Es lo que sufren las poblaciones indígenas que han sido expulsadas de sus tierras en varias regiones de África, América y Asia.

Entonces aparece nuevamente la violencia como potencia económica, tal como Marx lo plantea respecto a la acumulación originaria. Aparece nuevamente una destrucción de la autonomía y el autogobierno de los comuneros que son obligados a entrar en relaciones capitalistas, generalmente poblando las periferias urbanas. Para Harvey, esto produce una combinación de la explotación, que da lugar a la lucha de clases, y la lógica de la desposesión, que da lugar a la lucha en defensa de los comunes. Y precisamente estas luchas van a ser centrales para este resurgir de un pensamiento y una política de lo común.

En efecto, así como África y América Latina, fueron asoladas por las políticas neoliberales, también son continentes donde han surgido grandes focos de resistencia, de los cuales quizás el más conocido es la Revolución zapatista en México. Y también se han dado nuevas formas de cooperación internacional como son los foros sociales mundiales, para oponerse a la idea de que el mundo está en venta. Como sostuvo la ecofeminista india Vandana Shiva (2002)⁶⁴: “Si la globalización es el *enclosure* al final de los comunes —nuestra agua, nuestra biodiversidad, nuestra cultura, nuestra salud, nuestros alimentos, nuestra educación, etc.— recuperar los comunes es el deber político, económico y ecológico de nuestra época”.

⁶³ Harvey, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.

⁶⁴ Shiva, Vandana (2002). The Enclosure and Recovery of the Biological and Intellectual Commons, en D.K. Marothia (ed.), *Institutionalizing Common Pool Resources*. Nueva Delhi: Concept Publishing Company.

En este punto, para ir cerrando, me gustaría pasar a presentar una filosofía política de lo común que obviamente no es contradictorio con lo que hemos señalado acerca de los comunes, sino que lo incluye.

Filosofía política de lo común

Los aportes más exhaustivos en esta materia han sido los realizados, por un lado, por Michael Hardt y Toni Negri —quizás, los autores más conocidos en este hemisferio sur— y, por otro lado, por Pierre Dardot y Christian Laval. Estos autores van a permitir pensar que los comunes en el capitalismo neoliberal, más allá de la lógica de la desposesión, articulan una filosofía de lo común que pone a la producción y a la praxis en primer plano.

En ese marco, Hardt y Negri sostienen que lo común remite tanto los bienes comunes tradicionales o materiales como a nuestras producciones intelectuales y culturales. Así, afirman:

Por el común entendemos en primer lugar, la riqueza común del mundo material —el aire, el agua, los frutos de la tierra y la munificencia de la naturaleza— en los textos políticos clásicos europeos suele ser reivindicada como herencia de la humanidad en su conjunto para ser compartida. Pensamos que lo común son también y con mayor motivo, los resultados de la producción social que son necesarios para la interacción social y la producción ulterior, tales como saberes, lenguajes, códigos, informaciones, afectos, etc. (Hardt y Negri, 2011)⁶⁵.

Los autores retoman estas dos grandes familias de los comunes planteadas por Ostrom que son, por un lado, la de los bienes comunes materiales o naturales y por otro, los comunes del conocimiento que fundamentalmente se expresan en lo digital. Unos serían escasos por sus propias características y otros abundantes. A Hardt y Negri les interesan más estos segundos que los bienes naturales, porque adquieren centralidad en lo que se llama el capitalismo cognitivo, el capitalismo postfordista, donde hay un predominio de trabajo inmaterial o de lo que llaman la producción biopolítica.

El primer aspecto que apreciamos es que Hardt y Negri pasan de hablar de los comunes a hablar de lo común y ellos van a decir que lo hacen para, por una parte, evitar remitir a una idea de un pasado precapitalista, porque la vía de los comunes nos remite a esas instituciones que han sido destruidas por el capitalismo —una digresión al respecto: esto se dice en teoría y siempre con una visión muy eurocéntrica porque las tierras comunales, la gestión comunal de la tierra perdura no sólo en Europa, sino en otros lugares del mundo con mucha fuerza—. Por otro lado, lo común les permite pasar a una filosofía que además le da un sentido afirmativo, un sentido instituyente. Van

⁶⁵ Hardt, Michael, y Negri, Antonio (2011). *Commonwealth*. Harvard University Press.

a decir que la noción de desposesión es útil para entender cómo en el neoliberalismo se está saqueado la riqueza realmente existente, pero no para entender cómo se produce nueva riqueza. Y el capitalismo es un sistema que necesita producir nuevas riquezas, no solamente saquear las existentes.

Por eso, ellos van a hablar de la producción biopolítica, de la expropiación de lo común. Van a entender que en la etapa postfordista, pasamos a una forma de producción ya no industrial sino biopolítica, donde el resultado principal de la producción son informaciones, afectos, relaciones, códigos, formas de vida, donde lo que está en juego, centralmente, es la producción de la subjetividad. Se vuelve central el saber socialmente acumulado. Lo que Marx llamaba el *general intellect*. Pero ese saber ya no está objetivado en el capital fijo, en las máquinas, sino que está en el trabajo vivo, es decir, en la cooperación de todos nosotros que nos conectamos, por ejemplo, a una plataforma para poder intercambiar ideas o producir nuevos bienes. Este saber socialmente disponible está repartido en una multitud de trabajadores cognitivos, de trabajadores afectivos, de trabajadores simbólicos, que cooperan de manera descentralizada. De esa manera, a partir de la singularidad de cada uno, contribuyen a ese común. Ahora bien, lo que ellos van a ver es que si nosotros somos los que tenemos el saber y somos los sujetos productivos, el capital se vuelve cada vez más parasitario y cada vez cumple menos funciones en la organización del proceso productivo y hay una autonomización de esa multitud de productores que son expropiados por un aparato rentístico que viene a capturar a posteriori nuestras propias riquezas, la riqueza que producimos en común. Así, existe una contradicción entre la necesidad que tiene el capital de lo común, porque es lo que produce riqueza, y las estrategias de control del capital sobre lo común como, por ejemplo, la propiedad intelectual. Por poner un ejemplo, imaginemos cuánto mejor nos hubiese ido en el combate a la pandemia de COVID-19 si en vez de estar veinticinco laboratorios compitiendo a ver quién llega primero a la vacuna se hubiesen puesto a colaborar y además si se hubiesen liberado las patentes, tal como lo propuso la Organización Mundial de la Salud. Así nos hubiésemos evitado el acaparamiento de viales, jeringas, etc. y hubiésemos entendido que nuestra interdependencia biológica y biopolítica exige una inmunidad común (Esposito, 2006).

Según los autores, el capital busca poner grilletes a esa reproducción autónoma de lo común, lo cual va en detrimento del propio capitalismo. Lo común para estos autores es un concepto central para explicar tanto el funcionamiento de la producción de valor en el capitalismo actual, como la lucha por superarlo. Van a decir que esas capacidades que se desarrollan en la cooperación en el terreno productivo son necesarias en la propia transformación política basada en la participación y la autonomía.

Si bien estos autores van a destacar nuestra capacidad de agencia y la centralidad de lo común en nuestras vidas, vamos a ver que Dardot y Laval señalan que confían demasiado en las nuevas tecnologías, en las contradicciones internas del capital, subestimando el modo de que el capital organiza efectivamente la cooperación. A su vez, Silvia Federici, plantea muy claramente cuáles son los costos ecológicos de la producción inmaterial. Pensemos que Internet consume más del 10% de la energía del planeta o que *Bitcoin*, con su tan alabada *blockchain*, consume más energía que un país de 46 millones de habitantes como la Argentina. Esa idea de que la producción “inmaterial”, que la digitalización nos lleva a un mundo ecológicamente más sustentable debe ser también revisada. En ese sentido, Hardt y Negri se preocupan por ese común artificial, pero se olvidan de que la condición de posibilidad para esa producción inmaterial es el extractivismo: por ejemplo, la minería de coltán en África, con las guerras que eso conlleva, o la extracción de litio, ahora en Argentina, Bolivia, Chile, etc., para las nuevas baterías que necesitan los autos eléctricos que se fabrican en China, Polonia, EE. UU., etc.

Pierre Dardot y Christian Laval plantean cómo el capital organiza esta cooperación social, cooperación que no es autónoma. Hacen un estudio profundo de la racionalidad gubernamental neoliberal, que se basa en la competición, en la maximización y en la empresarialización de nuestras vidas y que destruye las condiciones de vida del propio planeta. Lo que busca el capitalismo contemporáneo es transformar cada relación social, sometiéndola a la reproducción ampliada del capital. Para el capitalismo actual, toda nuestra vida social debería estar subordinada a ese objetivo. Por ello, plantean la necesidad de reorganizarnos de acuerdo con la lógica de lo común, conjugando la defensa de la ecología con el anticapitalismo.

Dardot y Laval van a tratar de refundar el concepto de lo común de manera rigurosa, partiendo de una crítica de la propiedad privada porque además de ser un dispositivo de extracción de valor y de goce del trabajo ajeno, también se ha vuelto algo que amenaza las condiciones de vida en el planeta. Y lo van a hacer a través de una recuperación de esta dimensión institucional que marcaba Ostrom: los bienes no son comunes por sus propias características, sino por cómo los tratamos institucionalmente, socialmente, con nuestras prácticas de cooperación social. Van a pensar lo común en términos de una praxis instituyente que va de la mano con la co-obligación entre quienes participan en una misma actividad. Y en ese sentido, entre quienes también son capaces de establecer derechos de uso. Lo que ellos van a plantear es que lo opuesto de la propiedad privada no es la propiedad pública, sino lo inapropiable. Pensar que hay determinadas cosas que deben permanecer indisponibles o que no pueden ser consumidas. Pueden ser usadas en usufructo, pero no consumidas, porque el consumo supone la destrucción de ese bien. De allí la importancia tanto de la co-obligación como de la reciprocidad en la filosofía de estos autores.

Quiero también destacar el planteamiento de Silvia Federici respecto a la importancia de estos desarrollos teóricos y de la lucha contra los nuevos cercamientos. También la advertencia de que no todos los comunes forman parte de una estrategia anticapitalista —basta pensar en cómo el Banco Mundial y la ONU han utilizado la idea de los comunes, por ejemplo, para transformar selvas tropicales en reservas ecológicas, dando lugar a la expulsión de la población nativa—. Y de cómo el mercado capitalista ha sabido reapropiarse de lo común para sus propios fines.

Como anticipamos, Federici va a criticar a Hardt y Negri por desconocer la base material ecocida de la tecnología digital, el menosprecio del problema de la reproducción de la vida cotidiana en el cual las mujeres tienen un rol fundamental, además de ignorar el carácter sexogenerizado del trabajo afectivo. Federici va a plantear que para lograr una sociedad realmente ligada a esta idea de los comunes y de lo común es necesario recolectivizar la reproducción social. Partir de los comunes existentes y no solamente de los que deben ser instituidos. Pero sobre todo recolectivizar el trabajo (re)productivo que es justamente la base sobre la que se cimenta el sistema económico, la base de la producción posterior de cualquier bien. Esta recolectivización es también una forma de generar comunidad, de reconocer nuestra interdependencia y de generar una forma más sustentable de reproducción social, que, en el caso de las mujeres, son formas también de protección frente a la violencia estatal y la violencia machista. Algo muy importante que plantea Federici a ese respecto, tiene que ver con la interdependencia: hay que separar la reproducción social de la desposesión de las personas en otros lugares del planeta, hay que evitar basar nuestra producción en el sufrimiento de otros.

A modo de cierre

A lo largo de esta exposición, hemos visto los errores metodológicos, teóricos y conceptuales de Hardin al plantear su idea de la tragedia de los comunes. Para poder marcar esto, hemos sobrevolado los aportes de Ostrom, que mostró que estos comunes no estaban destinados a una tragedia, que las personas tienen la capacidad de comunicarse, cooperar, establecer acuerdos y hacer que los recursos sean sustentables en el tiempo. Hemos señalado que la tragedia de los comunes en realidad tiene que ver con un proceso de cercamiento, tanto al inicio del capitalismo como la actualidad, donde los cercamientos se extienden a nuevos terrenos. Hemos destacado la importancia de la lucha de los movimientos sociales en la recuperación de lo común como una forma de resistencia al neoliberalismo y en el planteo de una sociedad alternativa.

Luego, nos hemos adentrado en las perspectivas filosófico-políticas que buscan pensar lo común en términos de la cooperación productiva y la praxis política, centrándose en la cuestión de la

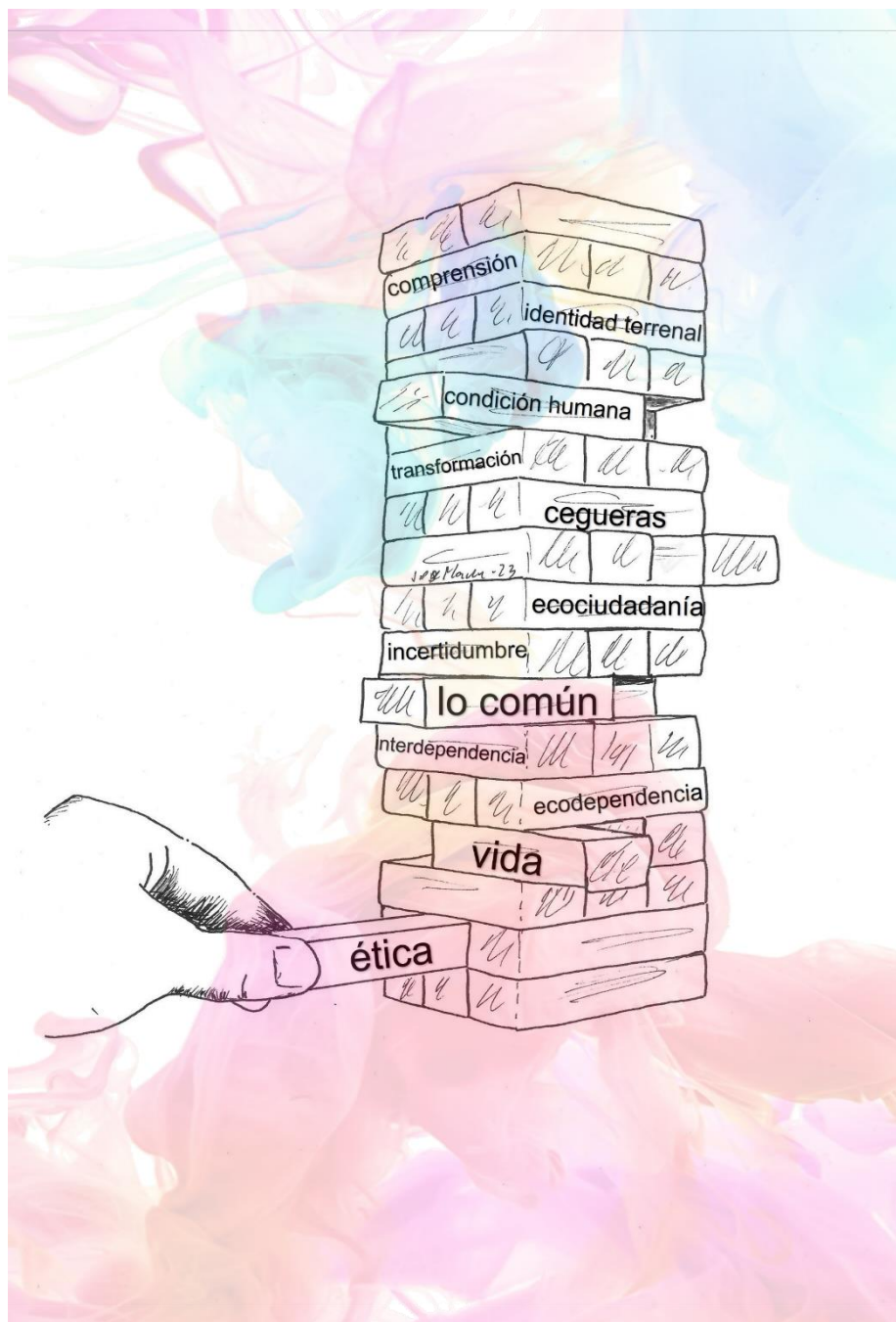
reciprocidad, de la coactividad, incluso en la centralidad del trabajo reproductivo y la posibilidad de desmercantilizarlo y recolectivizarlo.

Por último, señalamos que la defensa y la promoción de lo común conjuga la búsqueda de un mundo más igualitario, económica, ecológica y socialmente sustentable y radicalmente democrático, ya que son los propios participantes quienes construyen lo común sin esperar que las soluciones vengan del binomio Estado-mercado. Por eso mismo, la política de lo común no debería justificarse sólo en términos de eficiencia, sino fundamentalmente en términos de emancipación, igualdad, justicia, y sostenibilidad.

RECURSOS

- Benkler, Yochai (2003). "La economía política del procomún". *Novática: Revista de la Asociación de Técnicos de Informática* 163: 6-9.
- Benkler, Yochai (2015). *La riqueza de las redes: Cómo la producción social transforma los mercados y la libertad*. Barcelona: Icaria.
- Bollier, David (2003). [El redescubrimiento del procomún](#). *Novática: Revista de la Asociación de Técnicos de Informática*, 163, 10-12.
- Bollier, David (2007). A new politics of the commons. *RENEWAL-LONDON*, 15(4), 10.
- Bollier, David (2016). *Pensar desde los comunes. Una breve introducción*. Buenos Aires: Sursiendo; Traficantes de Sueños; Tinta Limón; Cornucopia; Guerrilla Translation.
- Coriat, Benjamin (2015). Qu'est ce qu'un commun? Quelles perspectives le mouvement des communs ouvre-t-il à l'alternative sociale. *Les possibles*, 5, 18-24.
- Dardot, Pierre y Laval Christian (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Economistas sin Fronteras. 2015. El procomún y los bienes comunes. *Dossieres EsF*, No.16. <http://www.ecosf.org/wp-content/uploads/DOSSIERES-EsF-16-El-procom%C3%BAn-y-los-bienes-comunes.pdf>
- Esposito, Roberto (2006). *Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Federici, Silvia (2017). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Federici, Silvia (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio (2011). *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*. Madrid: Akal.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio (2017). *Assembly*. Nueva York: Oxford University Press.
- Harvey, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Harvey, David (2011). The Future of the Commons. *Radical History Review* (109), 101-107. <https://doi.org/10.1215/01636545-2010-017>
- Ostrom, Elinor (2011). *El gobierno de los bienes comunes: La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saidel, Matías (2015). [Algunas notas sobre neoextractivismo, \(pos\)neoliberalismo y populismo en Sudamérica](#). *Soft Power*, Vol. 2, no. 2 (jul.-dic. 2015); p. 103-120.
- Saidel, Matías (2017). [Definiendo lo común en la era neoliberal: entre la expropiación y la institución de comunes](#). *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 4(6), 225-252.

- Saidel, Matías (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>
- Shiva, Vandana (2003). *¿Proteger o expropiar? Los derechos de propiedad intelectual*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Subirats, Joan y Rendueles, César (2016). *Los (bienes) comunes. ¿Oportunidad o espejismo?* Barcelona: Icaria.



ÉTICA ECOSOCIAL

Adolfo Agúndez

7º saber: La ética del género humano. Ética ecosocial.

Adolfo Agúndez-Rodríguez.

Profesor-investigador en fundamentos de la educación de la Universidad de Sherbrooke (Quebec, Canadá). Biólogo y docente formado en España, vivió seis años en Bolivia, experiencia que marcó radicalmente su manera de pensar y practicar la educación desde la corriente de la pedagogía crítica. Sus temas de interés están relacionados con la dimensión ética y política de la educación sobre cuestiones vivas (medio ambiente, consumo, cambio climático). Particularmente, sus trabajos se centran en el desarrollo del pensamiento complejo (crítico y creativo) en comunidad de investigación y práctica del diálogo filosófico (programa de Filosofía para niños).

Para empezar, os cuento como he visto yo esta invitación a presentar una charla en el marco de este curso. Lo he visto como un concierto. Alguien propone a siete personas afinar sus instrumentos y hacer prácticas generales. Hasta hoy, en el marco de este curso, hemos hecho seis prácticas generales. Esta será la séptima pieza, que abrirá a la conferencia de mañana: el gran concierto. De esta manera he visto yo la invitación a instrumentar esta séptima pieza, que es la correspondiente a la ética ecosocial.

Quiero empezar con un primer movimiento que es bastante rápido. Es un movimiento de reconocimiento. En la Universidad de Sherbrooke, en Quebec, estamos por fin enterándonos de la historia vivida y de la realidad actual de los pueblos autóctonos. Estamos viviendo un auténtico despertar a la cultura y a los saberes de las Primeras Naciones. Es un despertar en varias esferas de la vida política y social. Las universidades deberían jugar un rol principal en este despertar social. Sin embargo, echando mano de una comparación que les resultará familiar, en realidad estamos en una etapa similar a la de la práctica de ecogestos en educación ambiental. Esa etapa en la que lo que hacíamos era reciclar, cerrar el grifo del agua, apagar la luz...; estas cosas que están (o deberían estar) ya superadas. Hoy en día, la educación ambiental navega en otras aguas. Las aguas de Lucie Sauvé y las personas ponentes que me han precedido en este concierto: las aguas de la educación ecociudadana, que es política, que es ética, que es crítica, que es de pensamiento y es de acción. Mientras que en educación ambiental ya estamos en estas aguas, en el reconocimiento de los saberes y las realidades autóctonas, de las Primeras Naciones de Quebec, estamos realmente en un momento de practicar pequeños gestos que contribuyan quizá a una toma de conciencia más bien

lenta. Estamos despertando a esta realidad de las Primeras Naciones, que es de marginación en reservas, que es de expropiación de su territorio para explotarlo con fines de lucro, por usar la expresión que Marta Nussbaum emplea para referirse a la educación neoliberal. Historia que es de violencia, de genocidio y de exclusión. En Quebec, estamos despertando a la realidad de las Primeras Naciones, que, con una visión propia y un saber riguroso acumulado a través de cientos de años, invitan a mirar el mundo de otra manera, para de otra manera pensarlo y comprenderlo en toda su complejidad. Estas perspectivas y saberes autóctonos tienen, sin duda, mucho en común con la propuesta necesariamente transformadora del mundo situada en el corazón de la educación ambiental.

Unos de esos primeros gestos que estamos practicando en la Universidad de Sherbrooke está relacionado con el texto que pueden leer en la diapositiva de apertura de mi presentación. Es un texto que reconoce que estoy hablando desde el territorio Abénakis, que es un territorio ancestral que nunca ha sido cedido. La cita textual dice: “reconocemos que el campus principal de la Universidad de Sherbrooke está situado en el territorio ancestral no cedido de la Nación W8banaki, le Ndakina. K'wlipai8ba W8banakiak wdakiw8k (fonética : kolépaionba wonbanakiak odakéwonk). Os damos la bienvenida al territorio Abénakis⁶⁶.

Segundo movimiento. Vamos con la primera pregunta directamente relacionada con esta charla sobre la ética ecosocial: *¿por qué es importante o relevante la ética ecosocial?* En las charlas anteriores, las diferentes autoras y autores han mencionado una gran red de valores. Genina, por ejemplo, nos habló del valor de la complejidad, entre otros. Lucie Sauve trajo a su discurso ético el valor de la criticidad, que ella diferencia de la crítica, porque la criticidad le da una dimensión social a la crítica, integrándose así en el enfoque político de la educación ambiental orientado a la formación de la ecociudadanía. Alicia y Yayo nos hablaron de diversidad, de justicia y de cuidado. El cuidado es inseparable del valor de la justicia y, como tales, deben ir unidos en el discurso sobre la ética ecosocial. Tanto como la justicia, hay que poner el cuidado en el centro. De este modo, podemos hablar de una *ética de la razón cordial*, por emplear la nomenclatura de Adela Cortina⁶⁷. Una ética que es de la razón, que es de la justicia, pero que es también del cuidado, que es cordial.

En las dos charlas que me precedieron, Luis y Matías abordaron, entre otras cosas, la incertidumbre y lo común respectivamente. De Luis recupero el concepto de belleza. Nos habla de lo importante que es cuidar nuestros espacios, nuestras escuelas, de lo importante que es que estemos en sitios bellos, en sitios bonitos, que nos agradan y motivan a ejercer nuestro día a día docente. Esto tiene mucho que ver con la ética. Cuando estamos cerca de la belleza también somos mejores personas, se desarrolla lo bueno en nosotros. La ética y la estética son completamente indisociables. Ese concepto de belleza nos lo trajo Luis de una manera maravillosa. Matías, por su parte, nos sitúa de cara al tema de las expropiaciones, de los asaltos a los territorios de las Primeras Naciones, como citaba más arriba, y a la necesidad de la resistencia. La necesidad de la resistencia que está presente también en una *ética de los pobres*, por decirlo con Martínez Alier⁶⁸. La teoría de los movimientos

⁶⁶ Nous reconnaissons que le campus principal de l'Université de Sherbrooke est situé sur le territoire ancestral non-cédé de la Nation W8banaki, le Ndakina. K'wlipai8ba W8banakiak wdakiw8k (phonétique : kolépaionba wonbanakiak odakéwonk). Vous êtes les bienvenus sur le territoire des Abénakis.

⁶⁷ Cortina, Adela (2007). *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía*. Ed. Nobel.

⁶⁸ Martínez-Alier, Joan (2021). *El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Icaria.

sociales ambientales nos muestra historias de resistencia que nos hablan de que otros mundos, además de posibles, ya están sucediendo, ya están aquí, en marcha, creciendo.

El título de la obra de Morin que nos reúne en torno a este concierto se titula *Los 7 saberes de la educación del futuro*. Pero, en realidad, de lo que estamos hablando estos días es de los saberes de la educación del presente; de las experiencias, de las realidades que son también experiencias y realidades del presente. Como decía antes, en educación ambiental, ya no estamos en la etapa de los gestos. Nos situamos en otros parámetros que son políticos. Los ecogestos son necesarios, pero no son suficientes. Estamos en la etapa de una educación ambiental que es política y necesita una profunda reflexión ética.

Todas las autoras y todos los autores que me han precedido han hablado de valores. Volvamos a la pregunta: ¿Por qué es importante hablar de valores en educación ambiental? El primer elemento de respuesta lo tenemos en las seis personas que han colaborado en este curso antes que yo, con larga experiencia en el ámbito de la educación ambiental: si estas seis personas han expuesto sus temas basándose en valores (complejidad, justicia, cuidado, belleza, bien común), entonces, queda demostrado en parte que el discurso de valores es importante en la educación ambiental.

Quiero rescatar en este primer momento dos valores, la dependencia y la independencia, que han sido comunes en las conferencias de los seis colegas que me precedieron. A estos dos valores, quiero añadir el valor de la comprensión. El valor de la comprensión es el aporte específico de Edgar Morin al discurso de valores en educación ambiental. Él nos habla del valor de la comprensión, y nos habla de una *ética de la comprensión*. En la parte final de la charla volveré sobre este aspecto.

Tratemos de dar un paso adelante en la respuesta a la primera pregunta: ¿por qué es importante, relevante, la ética ecosocial? Porque reconocemos que toda educación es portadora de valores y porque es imposible educar ecosocialmente sin hacer un ejercicio de clarificación y de deliberación a partir de valores.

Y esa primera pregunta, me lleva a una segunda pregunta: ¿por qué es TAN importante la ética ecosocial en educación ambiental? Algo debe estar sucediendo en la relación entre el individuo, la sociedad y el medio ambiente que haga que la ética ecosocial adquiera tal relevancia. En este foro, hemos hablado de que vivimos en sociedades que están ciegas y paralizadas frente a la crisis ambiental y climática. Sociedades ciegas, paralizadas, enfermas y cansadas, que se abrazan al capitalismo, al neoliberalismo. Que se abrazan también a un cierto fatalismo del tipo: “Es tan enorme la crisis ecosocial, que no puedo/podemos hacer gran cosa para remediarla”.

Es en estas sociedades donde ejercemos como docentes. Lógicamente, las sociedades ciegas, paralizadas, enfermas y cansadas promueven escuelas que están, a su vez, ciegas, enfermas, cansadas. Neoliberales. Varios elementos caracterizan estas escuelas.

En primer lugar, en ellas el pensamiento está atomizado, dividido al extremo. Justo lo contrario de lo que nos dice Edgar Morin, que promueve un saber holístico y complejo. En estas escuelas hiperespecializadas se desarrolla un pensamiento bastante único, colonial, occidental, patriarcal. Un pensamiento lleno de ausencias, por decirlo con De Sousa Santos⁶⁹. Los conocimientos, las

⁶⁹ Sousa Santos, Boaventura de (2009). *Una epistemología del SUR*. María Paula (Eds.) México: Siglo XXI Editores.

epistemologías del sur están ausentes e invisibilizadas en estas escuelas. A veces hacemos pequeños gestos, como por ejemplo el pequeño gesto decolonial de reconocimiento del territorio que he realizado al arrancar esta charla. Pero, de manera profunda, el pensamiento decolonial está ausente de los medios educativos hasta el momento.

En segundo lugar, estas escuelas neoliberales están fuertemente privatizadas. Incluso cuando hablamos de la escuela pública, observamos una fuerte privatización en su interior que se inició ya hace varios años. Este fenómeno de privatización de la escuela pública está sucediendo en Quebec debido a la gran diversificación de diferentes estudios vocacionales que se ha desarrollado en su interior. Recorridos de estudios vocacionales sobre todo en deportes y en artes. Estos programas ofrecidos por las escuelas públicas en Quebec (sobre todo en secundaria) no son accesibles a todos y todas los/las estudiantes. Un primer sesgo es de clase social de pertenencia y viene dado por la carestía de estos programas, que no todas las familias quebequenses pueden permitirse. El segundo sesgo es de corte meritocrático y lo imponen las notas, que determinan los y las estudiantes que podrá o no beneficiarse de estos programas estimulantes y enriquecidos. Así pues, en Quebec, hablamos de una escuela a tres velocidades: a) los programas a primera velocidad los integran los y las estudiantes que van a la escuela pública regular; b) la segunda velocidad, los y las estudiantes que han sido seleccionados para cursar un programa enriquecido ofrecido por la escuela pública; c) la tercera velocidad es la de la escuela privada, parcialmente financiada por el estado, que ofrece a las familias con recursos suficientes sus servicios también enriquecidos. De este modo, el sistema de privatización de la escuela pública se ha instalado y consolidado en Quebec durante las dos primeras décadas del s. XXI. Según el Consejo Superior de la Educación de Quebec, el sistema educativo quebequense actual es el más injusto de Canadá y promueve de esta manera la desigualdad de oportunidades educativas en el marco de la educación pública obligatoria.

En esta escuela neoliberal injusta, se pervierte la finalidad de la escuela pública tendente a igualar y compensar las desigualdades de partida. Lo que se promueve es algo muy diferente, una especie de carrera extremadamente competitiva, donde solo los mejores serán compensados con los mejores premios. En esta escuela, las personas docentes, trabajamos asfixiadas por un ritmo de trabajo pautado por una multitud de tareas diferentes (fundamentalmente evaluativas, de diferenciación educativa y administrativas) a realizar en el día a día. Esta es la tercera característica de las escuelas neoliberales, que tiene que ver directamente con la práctica multitareas en el marco de la profesión de docente. El ritmo frenético de la vida en las aulas, marcado por la multitarea a la que la escuela neoliberal obliga, aleja a los docentes de su tarea principal, que es la enseñanza. El ejemplo de la evaluación en las escuelas neoliberales es paradigmático: la evaluación es más que nunca un mecanismo de selección de los estudiantes (que determina, entre otras cosas, la posibilidad de participación en los programas vocacionales enriquecidos), muy alejado de su verdadero sentido de facilitar el aprendizaje. En esta situación asfixiante para los docentes, las cifras hablan: en Quebec un 25% de los profesores y las profesoras de primaria y secundaria abandona la carrera antes de completar los 5 primeros años de práctica profesional; un elemento clave para entender este fenómeno es la carga excesiva de las tareas asignadas a la profesión docente hoy en día.

La buena noticia es que no todo es así en las sociedades y escuelas actualmente. Junto a las sociedades y escuelas cansadas, ciegas, neoliberales, coexisten también las sociedades y las escuelas ecosociales de las que hemos estado hablando estos días. Estas sociedades y escuelas ecosociales están en movimiento, activas. Generando esperanza. Generando transformaciones y sueños. De todo esto, en educación ambiental, sabemos mucho.

La escuela ecosocial es una escuela de colaboración, descolonizadora y ecofeminista, transdisciplinar al reconocer e incluir diferentes tipos de saberes. La escuela ecosocial es un movimiento de escuela ecociudadana que está implicada en la *polis*, que actúa por el bien común, que es creativa en la búsqueda de soluciones. Una educación en torno a cuestiones que son ecosocialmente vivas, que resitúa nuestra relación con el medio ambiente.

Esta escuela ecosocial está integrada en sociedades transformadoras que rompen con el discurso único y hegemónico, por decirlo con Gramsci. Que rompen con las luchas de poder al interior de la escuela, pautadas por una práctica disciplinar autoritaria y mal entendida. La escuela ecosocial construye narrativas alternativas y plurales, tal y como nos recuerdan Vandana Shiva (1993), de Sousa Santos (2007 et 2014) y Martínez Alier (2011) con su ecología de los pobres, entre otros. Todos ellos, discursos inspirantes que favorecen el crecimiento del pensamiento alternativo a la escuela neoliberal, que favorecen el crecimiento de un pensamiento y una escuela que transforman las situaciones de injusticia educativa, cognitiva y ecosocial.

Dos sociedades, dos escuelas. Es aquí donde vivimos. Vivimos en esta tensión entre dos maneras de entender las sociedades y la escuelas. Esta tensión ha estado muy presente como tema transversal de la charlas y discusiones realizadas en el marco del presente curso. Y esta tensión genera una situación de conflicto en torno a los valores de la educación, tanto en la sociedad como en la escuela.



Hoy en día, como docentes, vivimos en permanente conflicto de valores. Las educadoras y educadores ecosociales adherimos a una serie de principios que deseamos actualizar en nuestra práctica educativa. Sin embargo, a menudo sentimos que un sistema educativo neoliberal dominante compromete nuestras decisiones y nuestras acciones y nos obligan a adaptarnos a un contexto que no nos representa, ni a nosotros, ni a nuestra idea de lo que es y debe ser la educación. Es en parte por eso que, frente a los discursos presentados en las charlas de este curso, muchas de las preguntas de los participantes están enfocadas al cómo traducir los discursos en práctica educativas realistas en los contextos en los que nos movemos.

Volvamos a la pregunta formulada más arriba: ¿es TAN importante la ética ecosocial como parece a simple vista, observando su presencia en el discurso de las personas con gran experiencia en educación ambiental que han participado en este curso? Y la respuesta es que sí. Rotundamente, sí. Porque vivimos en una sociedad y en una escuela caracterizada por un conflicto de valores.

Como docentes trabajamos en una sociedad en conflicto de valores. Siendo así, parece importante detenerse a pensar y reflexionar de manera crítica y creativa sobre este conflicto de valores. Es realmente muy importante porque lo vivimos en nuestro día a día y este conflicto de valores nos

afecta, además, a muchos niveles. Si seguimos el esquema de las tres dimensiones de la educación ambiental de Lucie Sauvé, estos tres niveles hacen referencia al Yo, al Otro (dimensi3n de la alteridad) y al Medio Ambiente.

En la esfera del Yo, el conflicto de valores se manifiesta de mltiples maneras, por ejemplo, en cada situaci3n en la que siento que como docente no puedo hacer realmente lo que quiero en virtud de los principios educativos que suscribo: cuando tengo que realizar una evaluaci3n que sanciona, clasifica y selecciona estudiantes segun unos criterios de rendimiento que no comparto; cuando tengo que terminar a toque de timbre una clase sobre un tema, para iniciar otra clase sobre otro tema desconectado del anterior; cuando quiero practicar un enfoque experiencial en la naturaleza y las trabas administrativas me obligan a quedarme dentro de las cuatro paredes de la escuela. Ejemplos hay muchos y cada una de vosotras, cada uno de vosotros, pod is contribuir a la lista de situaciones de conflicto de valores vividas al interior de uno mismo.

En la esfera del Otro, en el dominio de la alteridad más amplio que el del Yo, el conflicto de valores surge de la pluralidad axiol3gica que preside la sociedad y la escuela. No todos tenemos los mismos valores educativos. En nuestra vida profesional cotidiana compartimos espacios y tiempos educativos con personas que tienen valores distintos a los nuestros. Esta pluralidad axiol3gica contribuye a la democracia educativa, siempre y cuando las diferentes posturas se encuentren para dialogar en espacios sosegados de seguridad cognitiva y afectiva. La generaci3n de estos espacios puede marcar la diferencia entre situaciones de conflicto de valores democráticas y enriquecedoras y situaciones de conflicto de valores polarizadas que, lejos de ser democráticas, contribuyen a la confrontaci3n e imposici3n de unas posturas sobre otras.

En la esfera del Medio Ambiente, vivimos en conflicto de valores porque, por un lado, deseamos y necesitamos cuidar la Tierra siendo parte de ella y, por otro lado, sabemos que nuestras acciones cotidianas a veces no contribuyen e incluso van en contra de ese cuidado del Medio Ambiente: por ejemplo, nos gusta viajar para ir a lugares diferentes y bonitos y nos gusta ir de vacaciones a esos lugares para ofrecernos un descanso merecido.

Esta situaci3n en tres niveles nos genera un permanente conflicto de valores entre lo que pensamos, lo que creemos a priori, lo que creemos profunda y honestamente y lo que hacemos en nuestra vida personal y profesional, en las sociedades que habitamos y las escuelas donde ejercemos nuestra práctica profesional.

Resumiendo, se presentan ante nosotras, nosotros, varias pistas de respuesta a nuestras primeras dos preguntas sobre la importancia de la  tica ecosocial en la educaci3n ambiental. En primer lugar, la  tica ecosocial es importante porque toda educaci3n ambiental es portadora de valores. En segundo lugar, la  tica ecosocial es importante porque, para educar en valores ecosociales es necesario realizar ejercicios permanentes de clarificaci3n y deliberaci3n de valores. En tercer lugar, la  tica ecosocial es importante porque aporta un elemento educativo, de reflexi3n axiol3gica, esencial en las sociedades y las escuelas caracterizadas por conflictos de valores.

Por todo ello, es imprescindible que nos detengamos a analizar y a comprender de manera sosegada y profunda en qué consisten los conflictos de valores, para así poder desenvolvemos de la mejor manera posible tanto en el mundo en el que vivimos, como en las escuelas y en los medios educativos en los que trabajamos.

En este punto, podemos dar por satisfactorio el avance de respuestas a las dos primeras preguntas y dar paso a una tercera pregunta, en forma de tercer movimiento de la práctica general de nuestro concierto: ¿Cuáles son las claves para un buen desarrollo de la ética ecosocial, como saber fundamental de la educación ambiental?

Y, al formularme esta pregunta, en seguida me asaltaron otras dos preguntas: ¿qué valores promueve la escuela ecosocial?; ¿qué antivalores representan la escuela neoliberal? Estas dos preguntas me resultaron buenas plataformas para responder a mi pregunta sobre las claves de la ética ecosocial. Sin embargo, al formularlas en mi cabeza, una alarma sonó: algo no funcionaba en esta manera de formular las dos preguntas sobre los valores y antivalores de los dos tipos de escuelas. De momento, no fui más allá de la alarma, pero me quedé vigilante para tratar de descubrir lo que no estaba funcionando bien en mi razonamiento.

Para tratar de ver más claro, di un paso atrás, para echar mano de una investigación que hicimos en la Universidad de Sherbrooke, entre los años 2017 y 2019. La investigación comprendía una revisión documental muy exhaustiva de escritos sobre educación ambiental, en francés, castellano e inglés fundamentalmente y también en catalán y portugués en menor medida. Entre otras cosas, investigamos los elementos característicos del discurso de valores en educación ambiental, a través del análisis de más de trescientas publicaciones en este campo del saber y práctica educativa. El resultado está en coherencia con el discurso de valores que han vehiculado implícitamente los colegas que me han precedido en este curso. En el marco de esta investigación, agrupamos los valores prioritarios encontrados en la bibliografía existente, en forma de principios de la educación ambiental. Los principios principales serían los siguientes:

- Principio de no neutralidad. Como ninguna otra educación, la a educación ambiental no es una educación neutra. Es una educación portadora de valores y una educación política.
- Principio de complejidad, de necesidad de reunir lo que, a menudo, está separado, atomizado en disciplinas en los contextos educativos.
- Principio de ecociudadanía —que Lucie Sauvé nos presentó muy detalladamente en su capítulo— que es crítica, cuidante, vigilante, creativa en la búsqueda de soluciones. Una ecociudadanía que tiende al actuar en la *polis* para producir cambios y transformar las realidades ecosociales y educativas.
- Principio de transdisciplinariedad, que promueve la inclusión de diferentes tipos de saberes, como los saberes autóctonos.
- Principio de continuidad, para romper con las dicotomías de la Modernidad, como la dicotomía naturaleza/humanidad, razón/emoción, cognición/afección; naturaleza/cultura, etc.

Una vez revisados los valores de la educación ambiental a través de los resultados de esta investigación, dirigí mi atención a la búsqueda de los antivalores de la escuela neoliberal. Y, nuevamente, al pronunciar la palabra antivalor, una alarma sonó en mi interior. Y me dije: “espera, Adolfo, que Genina nos dijo que en educación ambiental debemos cambiarnos las preguntas para obtener nuevas respuestas”. Así que, siguiendo el consejo de Genina, me pregunté si no sería también la educación neoliberal una educación portadora de valores. Pude así imaginarme que la gente que sigue la línea de la sociedad y la escuela neoliberales, es gente sin duda convencida de que es según una serie de principios y valores neoliberales que el funcionamiento de la sociedad y la escuela se deben guiar. Pude así imaginar una escuela neoliberal impregnada de valores defendidos por las personas que militan por ella. Este descubrimiento me obligó a ponerme en la piel del lobo, para indagar en aguas para mí nebulosas. Mi descubrimiento me obligaba a

enfundarme el disfraz neoliberal, para desde ahí, como un aliado, tratar de descubrir los valores de la escuela neoliberal. Y es así como surgió la pregunta: ¿Qué valores hay en la sociedad y en la escuela neoliberales?

Les comparto algunos frutos de mi búsqueda (sin ánimo de ser exhaustivo). Los valores neoliberales que encontré fueron, en primer lugar, la independencia entendida como autonomía, la competición, como valor ligado a la mejora y a la superación, la productividad, el rigor, la autoridad, la uniformidad, que nos permite compartir valores comunes con el Otro, para así posibilitar el funcionamiento social ... la eficacia...

Con esta serie de valores, el Adolfo disfrazado de neoliberal lograría defender bien la escuela neoliberal. Al final me salieron más valores de los que pensaba y más o menos en la misma cantidad de los pensados para defender, con más soltura y de manera más natural en mí, la escuela ecosocial. Entonces, intenté agrupar los valores neoliberales en principios: el principio de liderazgo y el principio de emprendimiento, que es un valor que está integrado muchísimo en las escuelas hoy en día. El principio de logro, el de mérito, el de pensamiento crítico, el principio de creatividad... En fin, al organizar los valores en principios, me di cuenta de que había valores y principios comunes a las dos listas, neoliberal y ecosocial.

El juego estaba en la mesa y tocaba jugar con las listas creadas. Jugando con ellas, me di cuenta de que, por un lado, vivimos en sociedades y en escuelas donde todas y todos nos apropiamos de ciertos valores que negamos a los que defienden posturas diferentes a la nuestra. Por otro lado, a esos otros que piensan diferente les atribuimos una serie de antivalores formulados a la negativa, para separar así sus ideas de las nuestras. En conclusión, jugando con las listas de valores, entendí que vivimos en una sociedad de apropiación de valores y atribución de antivalores. Apropiación de valores para nosotros y atribución de antivalores para los que piensan diferente. Esto me pareció un gran descubrimiento, aunque quizá no se lo parezca tanto.

Para ir más lejos, saqué una lupa con la que observar más de cerca mi mesa de juego. Les voy a presentar lo que sucedió al mirar con lupa el valor de la justicia. Frente a la justicia, lo que me resulta evidente a primera vista es que, en la escuela, la visión justa ecosocial cohabita con la visión neoliberal enfocada a la injusticia. Entonces, al acercar la lupa al valor de la justicia, me dije: “no, esto no es así”. Al fin y al cabo, me es muy difícil imaginar a una persona neoliberal defendiendo explícitamente una educación injusta. Me dije: vamos a jugar a poner el valor de la justicia en el medio, como valor central tanto de la educación ecosocial como de la educación neoliberal. Y vamos a tratar de descubrir lo que sucede con este valor en cada uno de estos lados de mi tablero de juego.

Desde la justicia neoliberal, alguien puede defender que lo justo en educación es que, los que se esfuerzan y obtienen diplomas gracias a su esfuerzo, merecen acceder a empleos de más prestigio y mejor remunerados. Esta es una idea de justicia ligada al valor del esfuerzo. La lógica subyacente a esta idea de justicia es meritocrática: el que más merece, porque ha hecho más esfuerzo, tiene acceso a mejores notas en la escuela y mejores puestos de trabajo en la sociedad.

Sin embargo, desde el lado ecosocial, una persona defenderá la justicia como indisociable de la equidad: lo justo es compensar o corregir la desigualdad social a través de los procesos educativos. Esto conduce a sociedades y escuelas regidas por el principio máximo de la igualdad de oportunidades.

Pensar la justicia en un contexto de meritocracia o de equidad lleva a maneras diferentes de plantear políticas educativas justas. El enfoque de la meritocracia justificará políticas y procesos de privatización, incluso de la escuela pública, como en el caso de la escuela a tres velocidades en Quebec, que he mencionado al principio de esta charla. Esta lógica justifica que a quién más merece (a quien tiene notas más altas), hay que darle más posibilidades. En esta lógica se basa la justicia desde esta óptica neoliberal.

Sin embargo, desde la lógica ecosocial lo que vamos a defender son procesos y políticas de defensa de una escuela pública igualitaria, que ofrece igualdad de oportunidades para todas, para todos. Se defenderán las diferencias, sí, pero se tratará de asegurar que esas diferencias no estén basadas en la pertenencia de clase social, en diferencias de origen social, en notas o en cuestiones de orden económico.

Acerqué un poco más la lupa, para tratar de ver un poco más. Las dos lógicas, neoliberal y ecosocial, conectan la justicia con valores diferentes en cada caso y nos conducen así a formas diferentes de pensar y organizar las sociedades y las escuelas a partir de políticas distantes y, a menudo, contrapuestas. Esto nos invita a contemplar la contextualización como un elemento esencial de los procesos de clarificación de valores. A menudo, analizamos valores de forma aislada, pero, en realidad, los valores se relacionan unos con otros y adquieren sentido en una red de valores que hay que analizar en su conjunto. La clarificación de valores llama así a una complejidad de análisis que nos acerca al pensamiento de quien nos reúne aquí, Edgar Morin.

Y, preparando mi charla de hoy, en mi oficina de la universidad, seguí precisamente a Edgar Morin al clarificar-me el valor de la justicia según el eje que él nos propone en el sexto capítulo de su libro *Los siete saberes de la educación del futuro*: el eje individuo-sociedad-justicia social.

Y encerrado en mi despacho, absorbo en mis pensamientos mientras escribía la diapositiva sobre la justicia para mi presentación de hoy, escuché que alguien golpeaba a mi puerta: toc-toc. Abrí y no se imaginan quién estaba allí, frente a mí al otro lado de la puerta. Pues el mismísimo Edgar Morin, que me dijo: “Adolfo, no es esto lo que yo quiero decir sobre la justicia. En realidad, no sirve con contemplar la justicia solamente desde el ángulo del individuo y de la sociedad. El eje de análisis, más que eje, debe ser un triángulo. Los colegas que te han precedido en este curso lo han explicado, de diferentes maneras, muy bien. El triángulo al que me refiero es el triángulo de relaciones cruzadas entre el individuo, la sociedad y la especie. Hay que considerar que formamos parte de una especie. No lo olvides, está en mi libro: hay que considerar que no estamos solos en el mundo, que formamos parte de una misma humanidad”.

“Gracias, Edgar” —le dije—, gracias por recordarme que no podemos solamente hablar de justicia social y que debemos considerar el marco más amplio de la justicia de la humanidad.

Al incluir nuestra pertenencia a la especie en la lógica de la justicia neoliberal, la justicia para el conjunto de la humanidad viene, como la economía, regulada por los mercados. Son la oferta y la demanda las que orientan políticas educativas selectivas, que favorecen a los que más méritos tienen en un sistema como el quebequense funcionando a tres velocidades. Desde la lógica de la justicia ecosocial, sin embargo, la regulación se hace a través del diálogo sobre la educación entendida como bien común. Es en un diálogo consensuado en el que se basarán las decisiones para orientar las políticas educativas justas basadas en la equidad.

Me di por satisfecho con mi reflexión, ayudado directamente por la visita del propio Edgar Morin. Estaba saboreando esa satisfacción, cuando unos golpecitos volvieron a sonar en puerta de mi oficina en la universidad: toc-toc. ¿Y quiénes se imaginan que estaban ahí? Pues todas las personas que me han precedido en este curso: Genina, Lucie, Yayo, Alicia, Matías y Luis. Vinieron a mi despacho en bloque, para decirme como una sola voz: “No, Adolfo, no.. Es que la clave no está solamente en incluir el concepto de especie y humanidad en el discurso. La idea es que debemos incluir también las otras especies, tenemos que incluir también al mundo no vivo”. Y es así como mis colegas me trajeron la idea de una justicia que, además de justicia de la humanidad, es justicia terrestre y planetaria.

Esta nueva idea no hallé como incluirla en la lógica de la justicia neoliberal. Me imagino que el mercado, como regula todo, regulará también las cuestiones de la Tierra y el Planeta. Sin embargo, las nuevas dimensiones añadidas me llevaron a pensar el diálogo regulador como un diálogo cuidante del Otro entendido como persona, como ser perteneciente a otras especies y también como diálogo cuidante del mundo no vivo. Y es desde ahí desde donde surgió el concepto de justicia ambiental, tan querido en nuestro campo de interés común que es la educación ambiental.

Y hasta ahí llegó mi reflexión. Esperé otros golpes en la puerta, pero no llegaron, así que comencé el mismo ejercicio que he propuesto para el valor de la justicia, pero tomando ahora como referente el valor de la autonomía, relacionándolo con valores como la dependencia y la interdependencia.

Una vez dada por concluida mi reflexión sobre los valores de la justicia y la autonomía, me planteé una cuarta pregunta: ¿qué es la educación ética? Y me fui a visitar un texto fundador del programa de Filosofía para niños, escrito por Limpan, Sharp y Oscanyan⁷⁰, que es un programa con el que trabajo desde hace años en educación ecosocial. Estos dos autores y esta autora dicen: “Es bastante común plantear el problema del desarrollo moral del niño del siguiente modo, bien como una educación moral que debe ser interpretada como una manera de lograr que los niños se adapten a los valores y costumbres de la sociedad a la que pertenece, —esto es, el control social a través de la educación—o bien como una manera de liberar a los niños de esos valores y costumbres, a fin de que lleguen a ser individuos autónomos y libres”. Esta manera de entender la educación ética es de carácter dicotómico. Limpan, Sharp y Oscanyan superan esta dicotomía diciendo: “considerar a los individuos o a la sociedad como innatamente buenos o malos es cerrar de antemano la posibilidad de decidir a través de la investigación quién es responsable de cada situación y cómo esa situación puede ser mejorada. En este sentido, toda afirmación dogmática, sea del tipo que sea, acerca de la sociedad o de la naturaleza del individuo, cancela la investigación”.

Lo que estos autores proponen es hacer una ética (traída a nuestro terreno podríamos hablar de una ética ecosocial) integrada en un proceso de investigación de valores, donde los valores no son dados de antemano, sino que se investigan, por ejemplo, a través de ejercicios de clarificación de valores (y otro tipo de ejercicios), como el que acabo de proponer.

Y en este proceso de investigación sobre valores, el valor de la comprensión, tal y como nos muestra Edgar Morin, debe quedar situado en el centro. Morin nos dice que la comprensión no es solo información, comunicación y explicación. No nos sirve solo con informar, con comunicar y

⁷⁰ Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Frederick (1998). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.

con explicar. Nos dice que la comprensión necesita, además, la identificación con las personas, con las otras especies y con el mundo no vivo. Necesita de la empatía y de la proyección hacia el futuro.

Para tratar de ilustrar la centralidad de esta forma compleja de entender la comprensión, voy a echar mano del ejemplo del cambio climático. Al educar sobre el cambio climático necesitamos movilizar todos estos elementos: informar, comunicar, explicar. Necesitamos también proyectarnos en función de diferentes escenarios de futuro. Necesitamos desarrollar nuestra empatía con las personas más vulnerables al cambio climático. A partir del valor central de la comprensión, Morin nos propone desarrollar y practicar una ética de la comprensión, como un arte de vivir que nos exige comprender de forma desinteresada. La comprensión entendida de esta manera altruista no se mueve por la reciprocidad. Comprender por el hecho de comprender al otro. Comprender para comprender sin esperar nada a cambio, incluso, nos dice Morin, para comprender al fanático que sabemos que jamás nos comprenderá. Comprender incluso la incompreensión. Lo que nos está proponiendo Morin es un desafío ético que obliga a abandonarse para comprender más allá de lo comprensible. En este proceso podemos también aprender a comprendernos mejor a nosotros mismos, a comprender mejor nuestras debilidades, las fallas de nuestro pensamiento y nuestras incoherencias.

Para cerrar esta charla, voy a plantear una quinta pregunta, un quinto movimiento de la práctica general de este concierto: ¿qué experiencias exitosas se están llevando a cabo en términos de ética ecosocial? ¿Experiencias exitosas? Muchísimas, porque todas las que han mencionado aquí los y las colegas que me precedieron, así como las que serán presentadas mañana, durante el gran concierto, son experiencias exitosas que tienen que ver con la educación en valores y, por tanto, con la ética ecosocial.

Las diferentes éticas contemporáneas nos han hablado de cómo practicar esta ética ecosocial. Por ejemplo, la ética de la solicitud, que es la ética del cuidado y la ética del discurso que es la ética de la justicia, fueron el eje central del discurso de Alicia. Estas dos éticas, la de la solicitud y la justicia, que reivindican valores similares, a la vez que valores específicos, pueden verse reunidas en una ética de la razón cordial. Como dije antes, este es el planteamiento de Adela Cortina en un maravilloso libro de 2007⁷¹, que recibió el Premio Nacional de Ensayo. La justicia es un valor que tiene que ver con la razón al estilo kantiano y con el corazón al estilo de la solicitud de Gilligan. Adela Cortina afirma: “Alcanzar la madurez moral no consiste sólo en llegar a ser justo, sino también en lograr ser compasivo y capaz de responsabilizarse de aquellos que nos están encomendados”.

Otras éticas contemporáneas nos han hablado también de educación. La clarificación de valores, por ejemplo, que ha presidido el ejercicio presentado hoy en esta charla. La ética narrativa, que proponen recuperar historias de vida que contribuyan a la pluralidad y a la diversidad de saberes y maneras de comprender el mundo. Historias, por ejemplo, de movimientos sociales o de Primeras Naciones. Historias para reconstruir la verdadera historia sin ausencias. O la ética del diálogo en comunidades de investigación, que es la que yo más he practicado a través del programa de filosofía para niños.

Y, cuando estaba avanzando la respuesta a mi quinta pregunta, entonces volvieron a sonar unos golpecitos en la puerta de mi oficina de la universidad: toc-toc. No se imaginan quién era... Ni

⁷¹ *Opus cit.*

Edgar Morin, ni los colegas que me han precedido en este curso. Era Jose Manuel Gutiérrez Bastida en persona. Vino a mi puerta y depositó un libro en mis manos. Me dijo: “Ponte a leer, porque estas éticas son las éticas del mundo contemporáneo, pero no nos hablan explícitamente de la ética ecosocial”. Entonces, me puse a la tarea de leer el libro de Jose Manu⁷² para completar esta charla: libro que es una invitación a la reflexión ética ecosocial. La tesis defendida es que el desafío de la educación ambiental es un desafío ético, según cuatro dimensiones que recuperan muchos de los elementos de estas éticas contemporáneas. En primer lugar, la ética ecosocial es una ética del respeto y el cuidado de la trama de la vida. En segundo lugar, es una ética de la sostenibilidad de la vida. En tercer lugar, es una ética ligada estrechamente a la estética, a la belleza, a la acción y a la política. Por último, se trata de una ética de la justicia planetaria y del bien común. Elementos todos de las éticas contemporáneas, más generales, que podemos integrar en lo que él llama una ética ecosocial.

Con esto me voy al sexto movimiento que va a ser muy rápido, que me va a llevar solo unos minutos para cerrar esta charla.

Ruth Beitia es una saltadora de altura, que quizá ustedes conocerán. Yo la admiro mucho. Me cae bien, me gusta cómo salta. No hay que buscar más razones. Al terminar los primeros capítulos de esta obra, se empezó a decir que las chicas habían puesto el listón muy alto y yo me dije: “A ver si esto es como una competición de salto de altura, a ver si es verdad que las chicas van a poner muy alto y yo no tengo el cuerpo para saltar mucha altura”. Y yo iba viendo que, efectivamente, el listón estaba muy alto. Esto de que se hablara de poner el listón alto, me llevó a pensar en un concurso de salto de altura y en Ruth Beitia. Pero, como ya les he dicho, no he visto yo este curso como un concurso de salto altura.

Lo he visto, más bien, como un espacio donde se junta mucha gente, los que asistís al curso (los que leéis estas líneas). Cada una, cada uno tiene un tamaño, tiene un color... Genina el color de la complejidad, Lucie el de la ecociudadanía, Alicia el del cuidado, Yayo el de la dependencia y la interdependencia. Luego, Luis puso el color de la belleza y Matías el de los comunes, el de las resistencias. Yo he tratado de poner una lupa colorida a los aspectos éticos de la educación ambiental.

Más que una competición de salto de altura, esto ha sido, más bien, un concierto. Y en todo concierto hay un director de orquesta. Gustavo Gimeno es un gran director de orquesta, reconocido en el mundo entero, que dirige la Filarmónica de Luxemburgo desde hace años y que recientemente ha empezado a dirigir también la Filarmónica de Toronto. El maestro Gimeno dice: “el autoritarismo (el director de orquesta autoritario) es innecesario y contraproducente”. Ustedes saben que no es Gustavo Gimeno nuestro director de orquesta en este curso, pero esta frase puede ser muy apropiada para definir el rol de guía cuidadoso jugado por el director de orquesta de nuestro concierto, que no es otro que nuestro bien querido Jose Manuel Gutiérrez Bastida, Jose Manu para amigos y amigas. Mi agradecimiento para él por haber dirigido como un verdadero maestro este concierto. Les abrazo también a ustedes y les agradezco por haber asistido a esta charla con sus instrumentos bien afinados. Termino con la única palabra posible, la que lo resume todo: *eskerrik asko!* (*¡Muchas gracias!*).

⁷² Gutiérrez Bastida, José Manuel (2018). *Educatio ambientalis. Invitación a la educación eosocial en el Antropoceno*. Ed. Bubok.

RECURSOS

- Agúndez, Adolfo (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>
- Gutiérrez Bastida, José Manuel (2019). [Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana](#). *Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad*, 28.
- Lapuente, Irene, y Agúndez, Adolfo (2019). [Aplicabilidad del Proyecto PEACE a Filosofía de 1º de Bachillerato](#). In *III Congreso Internacional sobre Innovación Educativa en Filosofía: 23, 24 y 25 de enero de 2019: Facultad de Filosofía. Universidad de Barcelona* (pp. 205-216). Comares.
- Proyecto NORIA, un proyecto que inspirado en la filosofía para niños de Mathieu Lipman y Ann M. Sharp, propone una educación en comunidades de investigación filosófica para niños, niñas y jóvenes de 3 a 18 años. Lo llaman por ello Filosofía 3/18. Dan formaciones y han elaborado materiales para los diferentes grupos de edad, algunos muy directamente relacionados con la educación ambiental. <https://www.grupiref.org/#home>
- Filosofía para niños sobre educación cosmopolita, que están disponibles en abierto y publicados en seis lenguas, alemán, árabe, español, hebreo, inglés e italiano. Los materiales se pueden descargar en: <https://peace.kinderphilosophie.at/IW/products/index.html>

Al aula



Rachel Trajber

Carmelo Marcén Albero

José Manuel Gutiérrez Bastida

Al aula. Experiencias a tres voces. Rachel Trajber, Carmelo Marcén y José Manuel Gutiérrez Bastida.

Al aula... desde la experiencia brasileña: Rachel Trajber (1/2)

Doctora en Antropología de la Universidad de Purdue y responsable del proyecto de Educación CEMADEN en el Centro Nacional de Monitoreo y Alertas de Desastres Naturales, en Brasil. Fue Coordinadora General de educación ambiental del Ministerio de Educación y Ciencia, de 2004 a 2012, donde desarrolló unos de los proyectos escolares de educación ambiental de mayor alcance internacional y que deja un gran poso en quienes participan de él: La Conferencia Internacional Infanto-Juvenil: Cuidemos el Planeta, con el que movilizó más de 60 países y decenas de miles de estudiantes por todo el mundo, en el intento de crear una gran red de estudiantes por el medio ambiente. Autora de decenas de artículos y publicaciones sobre educación ambiental, como por ejemplo, *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*; *Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades*; *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental...* o *Educação ambiental como política pública* por citar algunas.

La *Conferencia Internacional de Jóvenes: Cuidemos el Planeta* (Confint) se celebró en 2010. El origen de la idea nace del Tratado de educación para sociedades sostenibles y responsabilidad global de la Conferencia de Río'92, que dice:

Comprometidos con la protección de la vida en la tierra, reconocemos el papel central de la educación en la formación de valores y acción social. (...) Un compromiso (...) con el proceso educativo transformador —y como no tenemos miedo de transformar— (...) a través de la participación personal, de nuestras comunidades y naciones para crear sociedades sostenibles y equitativas, Por lo tanto tratamos de traer nuevas esperanzas y vida a nuestro pequeño, tumultuoso pero aún hermoso planeta. (*Tratado sobre educación ambiental para sociedades sostenibles y responsabilidad global*⁷³)

⁷³ Foro global de la cumbre de la Tierra (1992). [*Tratado sobre educación ambiental para sociedades sostenibles y responsabilidad global*](#).

En el tiempo de la conferencia, yo estaba en el Ministerio de Educación ordenando la educación ambiental. La *Ilustración 1*⁷⁴ muestra la visión sistémica de la educación ambiental que teníamos entonces, es decir, cómo actuábamos. A partir de lo que llamábamos círculo virtuoso, la educación ambiental tenía una dimensión de educación difusa que era la movilización. En el esquema aparecen las conferencias. Organizamos cuatro conferencias nacionales antes de hacer la internacional y después de yo salir del Ministerio, y tras el gobierno de Lula da Silva, se celebraron dos más. Es muy interesante señalar que se mantuvieron por más de 2 años como una política pública más. El planteamiento estaba dirigido a la educación presencial, pero también contaba con tecnologías a distancia para la formación continua de profesorado y para la elaboración de material didáctico interesante. En las escuelas sustentables que surgieron de este proceso eran fundamentales las acciones transformadoras con las comunidades.

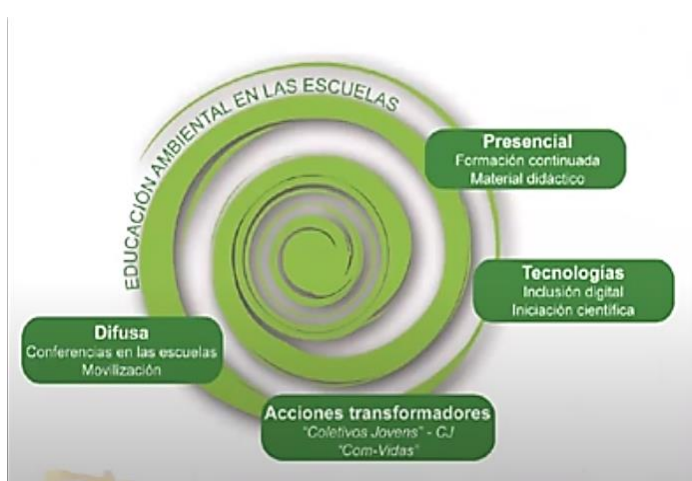


Ilustración 7

La Confint tenía muchos objetivos y creo que a día de hoy siguen siendo de gran actualidad. A más de 10 años vista, estoy plenamente de acuerdo con lo que hicimos.

El primer objetivo hacía referencia a promover experiencias internacionales para el enfrentamiento de los graves temas socio-ambientales planetarios por medio de la educación y de la participación de las sociedad. Esta participación era un principio fundamental de lo que hacíamos, en el sentido de que quienes participan asumían responsabilidades, además de ejercitar derechos, según la *Carta de los Derechos Humanos*⁷⁵. El presidente Lula da Silva, cuando le entregaron la *Carta de las Responsabilidades de los Jóvenes*, en la primera Conferencia, dijo que jamás había visto tantos chicos y chicas —teníamos mil representantes— que habían venido, no a demandar que el gobierno actuase, no a pedir cosas, no a reivindicar derechos, sino a asumir la corresponsabilidad para lograr sociedades sustentables.

Un segundo objetivo involucraba a la infancia y a la juventud participante en el trabajo sobre temas fundamentales como el reconocimiento de la diversidad, la cultura de la paz y la supervivencia planetaria.

La Confint fue una campaña pedagógica para dialogar con la educación, con las dimensiones de la política ambiental a escala local, regional, nacional y global. Era un acto político e ideológico, en

⁷⁴ Trajber, Rachel (2007). *Educação ambiental na escola: conceitos, estratégias e resultados*. V Congreso Ibero-Americano de Educación Ambiental. Joinville (Brasil), 5al 8 de abril e 2006.

⁷⁵ http://www.alliance-respons.net/IMG/pdf/charte_esp.pdf

consonancia con el *Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global*⁷⁶. No podemos olvidar que la educación, y especialmente la educación ambiental transformadora, es un hecho político que moviliza para los desafíos contemporáneos.

El tema central de la Confint fueron los cambios socioambientales globales —por cierto, señalo mi aprecio a la denominación eco-social con la que matizan hoy la educación ambiental—con el foco en los cambios climáticos. Los principios se mantienen hoy día. He observado las reflexiones de los capítulos anteriores y es muy interesante destacar que se relacionan con *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, de Edgard Morin.

En la obra colectiva de la Unesco, titulada *Tomorrow today*, encabecé un texto sobre la Confint con una frase de Paulo Freire, uno de los más célebres educadores brasileños: “el *sueño posible* tiene que ver exactamente con una educación liberadora, no con una *educación domesticadora*, practicando al mismo tiempo la utopía”⁷⁵. Educación domesticadora a la que Paulo Freire se refería como *educación bancaria*, como la que pone inversiones en la cabeza de los niños para su futuro. La utopía se ha de practicar, pues sin plantearla no es posible hacer la educación. Quizás en otras áreas también sea necesaria. Según Freire, es la pasión: “La utopía, en el sentido de la práctica que conduce a una dinámica dialéctica y conlleva la denuncia de una sociedad injusta con explotación, y que apunta hacia un sueño posible para la sociedad”⁷⁷.

La invitación de Brasil obtuvo la respuesta positiva de 62 países. De ellos, 52 realizaron Conferencias escolares y nacionales movilizandoo 87.258 centros educativos y 13.153.229 estudiantes, Finalmente, 47 países lograron enviar delegaciones a Brasil. América estuvo mucho más representada, pero Europa tuvo también una buena delegación. Además, en Europa continuaron con la experiencia, haciendo posteriormente varias conferencias europeas, con la colaboración del Comité de las Regiones de Europa, en Bruselas y Lisboa. También continuó la experiencia internacional en Egipto. Especialmente en el África portuguesa se continuó organizando conferencias.

En el décimo aniversario de la conferencia recibimos por medio de las redes sociales de la Confint algunos testimonios emocionantes, como el de un participante de Francia, ahora maestro, que nos manifestó que tiene un bebé y está comprometido en la defensa del medio ambiente en el que su hijo vivirá. También destaco un recuerdo que recibimos de un grupo de participantes de la Guinea Bissau que manifestó que van a continuar cuidando en planeta con sus descendientes. Su primera frase también fue linda: “Después de esta conferencia nuestra vida jamás fue igual”. Creo que esta manifestación es un logro que va más allá de los números y que nos permite decir junto con Morin: “Es necesario aprender a navegar por océanos de incertidumbre en medio de archipiélagos de certidumbres.”⁷⁸

A caballo del cambio de década, Brasil ha vivido una triste situación. Ha habido unos años de destrucción total y dudo acerca de la reversibilidad en los derechos, en las leyes, en todo lo que se ha arrasado. En este periodo no se han celebrado conferencias escolares. En 2023, el presidente

⁷⁶ <http://rio20.net/documentos/tratado-sobre-educacion-ambiental-para-sociedades-sustentables-y-responsabilidad-global/>

⁷⁷

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5749602/mod_resource/content/1/Diccionario%20Paulo%20freire.pdf

⁷⁸ Morin, Edgar (2013) *Mes philosophes*. París: Librairie Arthème Fayard/Pluriel.

Lula fue reelegido democráticamente. El país ha comenzado a reconstruir su camino hacia la sostenibilidad y la resiliencia. La ministra del Medio Ambiente y Cambio Climático, Marina Silva, ha sentado las bases para la VII Conferencia Nacional Infantil y Juvenil por el Medio Ambiente a realizarse en 2024.

Como segunda parte de esta reflexión, aproximándonos a la complejidad en situaciones concretas, voy a presentar el centro en el que ahora trabajo, el CEMADEN (Centro Nacional de Monitoreo y Alertas de Desastres Naturales), que se llaman naturales, pero veremos que no son naturales.

Comienzo con esta frase de Morin, ya citadas más arriba y recogida en los *Siete saberes para la educación del futuro*: “Es necesario aprender a navegar océanos de incertidumbre en medio de archipiélagos de certidumbre”. Vivimos en la sociedad del riesgo. José Manuel Gutiérrez Bastida⁷⁹ también escribe sobre el Antropoceno, la Era Humana y, aún habiendo críticas a ese concepto, es una reflexión interesante. Cuando se habla del Antropoceno, tal y como apunta Carmelo Marcén, se señala solamente la parte del sistema, el geológico. Es insuficiente. No quiero decir que esté mal, pero es tan solo una parte que corresponde con las ciencias “duras”, que no se preguntan por cuáles son las causas raíces de la actual situación. Siempre pensamos que la ciencia demuestra las cosas pero en este caso no parece que se pueda llamar con propiedad Antropoceno⁸⁰.

Considero que no se puede llamar Antropoceno porque todos los seres humanos no causan este Antropoceno. Los pobres, los indios, los africanos no forman parte de este Antropoceno que destruye, que está provocando los cambios climáticos. No se puede generalizar a toda la humanidad esta situación, por tanto yo tampoco soy partidaria de este concepto del Antropoceno. Sin embargo es cierto que existe un sistema hegemónico que genera insostenibilidad, en que forma un modelo de sociedad subordinada al imperativo del lucro y de la acumulación ilimitada de poder e ingresos. Por tanto creo que sería más correcto llamar a esta nueva era que se propone *Capitaloceno*.

Estoy trabajando en el mundo de los desastres naturales y observo que éstos, de la pandemia al cambio climático, aumentan en intensidad y frecuencia y los desastres denuncian nuestras vulnerabilidades. Así, considero que lo que debemos hacer con la educación ahora es cambiar el sistema, no el clima.

Traigo una cita de un libro que indígena brasileño, Davi Kopenawa⁸¹, del pueblo Yanomami, en el norte de la Amazonía, y me encanta saber por Carmelo, en su intervención anterior, que hay mucho interés por la Amazonía. Yo viví años trabajando en la Amazonía y Davi dice que los blancos provocan un desequilibrio : “Donde quiera que vayan dejan una tierra desnuda y quemada impregnada de humo epidémico y cortada por ríos de agua sucia” Resumió en una frase lo que es el Capitaloceno. Por su parte, Ben Wisner, que trabaja en esta temática de las vulnerabilidades,

⁷⁹ Gutiérrez Bastida, José Manuel (2018). *Educatio ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Ed. Bubok.

⁸⁰ Jason W. Moore – “Anthropocene? More like Capitalocene.” (II Manifesto)

⁸¹ A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami / Davi. Kopenawa e Bruce Albert; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro- 1ª ed.

afirma: “Los desastres no son naturales, son una construcción social o una creación social”. Si no fueran acontecimientos que acaecen en las comunidades humanas, no se llamarían desastres, se llaman eventos extremos.

De manera rápida presento este algoritmo que recoge diversos elementos que influyen en el riesgo de desastre y en el que se refleja el papel de la educación ambiental.

$$R = A\left[\left(\frac{V}{C}\right) - M\right]$$

El riesgo del desastre (R), la potencialidad de riesgo de desastre, la probabilidad de que el desastre pueda ocurrir, es igual a la amenaza (A) (inundaciones, deslizamientos, pandemia, desastres tecnológicos...) multiplicada por la vulnerabilidad (V) dividida por la capacidad de protección (C) —esta capacidad de protección es un atributo individual o de una comunidad y tiene relación con acceso a una buena vivienda, a educación, a salud, a deportes, etc., es una capacidad muy importante para reducir las vulnerabilidades—, menos la mitigación de los riesgos a gran escala (M) mediante acciones preventivas y de protección social. Es aquí donde entra lo que yo llamo la *educación ambiental para la sustentabilidad y la resiliencia*.

El proyecto que yo coordino desde el 2014 en el Cemaden, se llama Cemaden Microlocal y es ciencia y ciudadanía con movilización e intervenciones en las comunidades (<http://educacao.cemaden.gov.br>). Realizamos una encuesta y llegamos a la conclusión que miles de escuelas brasileñas están alojadas en regiones de riesgo pero la percepción del riesgo en Brasil no es muy fuerte porque tenemos problemas muy serios, sociales, de violencia, etc. y la gente no percibe el riesgo. Lo observamos con lo que ha pasado recientemente con la pandemia.

Trabajamos en Jornadas Pedagógicas con múltiples dimensiones del aprendizaje con ciencia ciudadana y se plantean actividades vinculadas al currículum de una forma transversal, relacionadas con las disciplinas. Los jóvenes hacen las investigaciones, pues trabajamos con metodologías científicas, sobre las cuestiones de desastres, como la historia oral, o analizando los deslizamientos de pendientes, etc. Mantuvimos la metodología Confint: joven educa joven, una generación educa la otra y una escuela educa a otra. Los jóvenes intercambian los conocimientos. La movilización que hacíamos con la Confint, las conferencias, la hacemos ahora con la Campaña #aprenderparaprevenir, con un sugerente tema: *Clima de desastre. Tempo de agir* (“en un clima de desastre, es hora de actuar”). Cuando presenté el proyecto, el tema fue *Desastres, desastres, desastres. Lo que podemos hacer ¿Y la educación?* La gente puede mandar su mensaje y se hace en clave de educomunicación, una metodología por medio de la cual los jóvenes, las escuelas, las ONGs, las instituciones, hacen oír su voz utilizando sus propios lenguajes de comunicación.

Trabajamos con las comunidades, no directamente, como antes, pero si *convidados*, textualmente *Com-VidaAção* (*Comunidad-Vida-Acción*). Contactamos con Defensa Civil para trabajar junto con la comunidad, para trabajar junto con las escuelas y la utopía es crear una red de comunidades en la prevención de desastres teniendo la escuela en la centralidad. Lo llamamos Cemaden microlocal pues cada escuela que trabaja ese torna un Cemaden microlocal en su comunidad.. A modo de ejemplo, grupos de estudiantes realizan investigaciones con pluviómetro para medir la lluvia, así construyen una red de pluviómetros para su monitoreo. Se pasa del “¿va a llover hoy?” al “¿cuánto va a llover?”. Y lo completan con cartografía social de las comunidades.

¿A dónde queremos llegar? A conseguir escuelas que sean sustentables y resilientes, a través de los cuatro ejes que refleja la ilustración⁸²:

- a) El espacio físico, con ecotécnicas, adecuaciones para la protección, de adaptación a desastres. Con todo, si en un gran problema como la pandemia nos podíamos plantear si podíamos/debíamos utilizar mascarillas, si tenemos la posibilidad de vacunar, etc., tenemos que comprender que con el cambio climático no tenemos opción, no podemos cambiar nada, no podemos ni cambiar de país.
- b) El currículum, con los saberes científicos tradicionales, con una postura crítica, con la sustentabilidad, con la percepción de riesgos socio ambientales, con un abordaje más transdisciplinar que interdisciplinar.
- c) Las comunidades con los saberes tradicionales que trabajan los y las estudiantes..

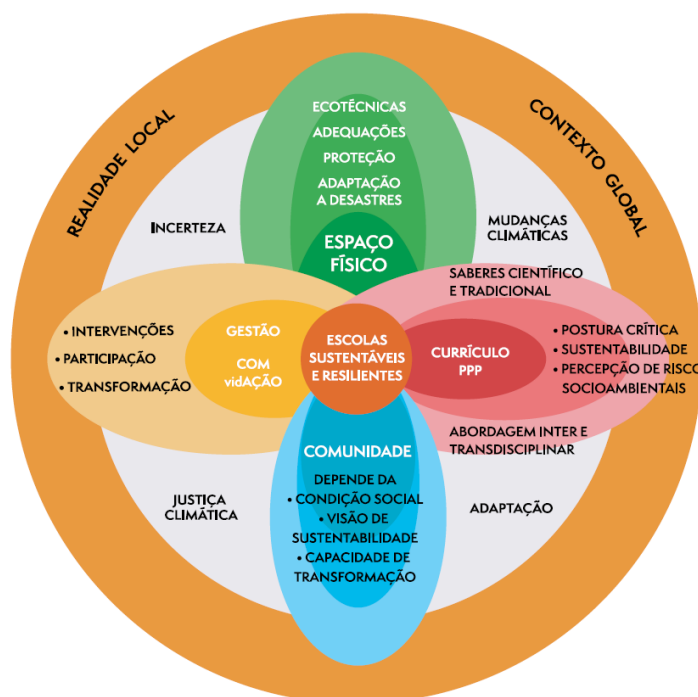


Ilustración 8. Programa Cemaden Educação.

- d) La gestión, con intervenciones con la *Com-VidAção*, un grupo en la escuela que, a partir de los conocimientos, trabaja con la comunidad la transformación local con un sentido de educación permanente a lo largo de la vida.

Y finalizo con una frase de Morin, que es el pensador que nos une: “Aprender a vivir es el objeto de la educación y es importante transformar la información en conocimiento, el conocimiento en sabiduría y ciencia e incorporar la sabiduría a la vida” (Morin 2008).

⁸² Tomada de: Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (2021). *Educação em clima de riscos de desastres*. Cemaden.

Al aula... desde la Ecoescuela Abierta. Carmelo Marcén Albero.

Maestro y doctor en Geografía. Especialista en educación ambiental y metodología educativa. Premio Nacional “Educación y Sociedad” 1993, por su trabajo *El río vivido* y en 1994 por la publicación colectiva *Viviendo el paisaje*. Desde su posición de profesor jubilado, insiste en su blog www.ecosdeceltiberia.es en azuzar la reflexión sobre ecología, educación y ética social; también escribe sobre educación y ecología en el blog *Ecoescuela abierta* de *El Diario de la Educación* y en *La Cima 2030* de 20minutos.es. Por lo tanto, tiene cientos de artículos publicados en revistas de distinto signo. También libros como *Socioecología y algo más* o *Medio ambiente y escuela*. Coordinó *Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*; *Hacia una educación ambiental para la sostenibilidad-20 años después del Libro Blanco de la educación ambiental en España*; y ha co-coordinado del *PAEAS, el Plan de Acción de educación ambiental para la Sostenibilidad*.

Un mundo complejo no admite miradas simples

Fue un placer participar en este proyecto, este impulso colectivo hacia la transición educativa. También supuso un acicate para acometer una tarea que siempre veía necesaria y sin embargo la posponía por motivos varios: revisar mi trabajo como responsable e impulsor del blog *Ecoescuela abierta*⁸³, que es uno más de los que acoge *El Diario de la Educación*⁸⁴. Este escaparate educativo expone un conjunto de bitácoras colectivas; a la vez que trata muchas cuestiones de interés educativo en España y Latinoamérica. Les invito a asomarse a este enclave de innovación razonada. Lo leído servirá para comentar en grupo las distintas aportaciones de decenas de autores y autoras, intercambiar pareceres con otras personas —profesorado o no— que tienen preocupación sobre los temas socioambientales vistos desde el contexto educativo. Es una magnífica noticia que quienes organizaron aquel encuentro sobre los 7 saberes de Morin hayan decidido poner por escrito lo que allí se dijo. Voy a tratar de exponer razonadamente lo que expresé entonces de forma atropellada para ceñirme al tiempo fijado.

Mi presentación consistió en una revisión crítica, sin duda parcial y totalmente subjetiva, de las propuestas didácticas recogidas en el blog *Ecoescuela abierta*. Este tiene una intencionalidad ecosocial

⁸³ <https://eldiariodelaeducacion.com/ecoescuela-abierta/>

⁸⁴ <https://eldiariodelaeducacion.com/>

que hace emerger su argumento ético, a la vez que una apuesta didáctica basada en el pensamiento complejo y en una mirada transdisciplinar. A modo de ilustración del pensamiento propio, les presento aquí también otros espacios de opinión de mi responsabilidad, otros blogs en los que intento preguntarme dónde estamos, hacia dónde vamos en esta época de crisis múltiples. Uno de ellos es *La cima 2030*⁸⁵, dirigido al público en general. Por eso se aloja en un periódico digital, se enmarca en la lectura crítica del alcance de las Agendas 2030. Tanto repetir lo que debemos conseguir en ese año (la cima desde la cual divisar el futuro del mundo) sentimos a veces que el horizonte se nos aleja. El otro blog, *Eco's de Celtiberia*⁸⁶ es más personal. Tiene algo, o bastante de mirada ecológica sobre la sociedad donde uno vive Celtiberia —la ancestral abuela de lo que hoy es España—. Mantiene un poso emocional y a veces esperpéntico del pasado que a menudo emerge. A la vez quiere recoger los ecos que esa sociedad manda hacia los individuos. Desnuda un poco la global intemperie que deja en el aire detalles sobre la conducta individual y colectiva.

El mundo educativo busca una intención transformadora para entender la complejidad

Comento todos estos antecedentes porque desde el *Diario de la Educación* no se me pidió que abordase ninguna temática concreta, sino que fuese un espacio que recogiese las cuestiones de las que yo me ocupaba a título personal y profesional, no había un plan explicitado con pormenores más o menos limitantes. Todo esto que voy a presentar ahora ha de leerse en clave de trabajo en el aula, en los centros, en los proyectos de centro, en los que muchas veces tampoco hay un plan completo especificado. Se van haciendo cosas que se convierten en tareas colectivas para acercar la compleja sociedad a la escuela de hoy y de mañana, tan necesitada de transiciones; esto resumiría mi intento.

¿De dónde venían las temáticas de estas propuestas? Piensen ustedes en sus centros, yo he estado 40 años en institutos y escuelas y en formación del profesorado. Todos los temas tratados en el blog se extraían de la realidad percibida o ignorada. Como estamos hablando de Morin, seguro que nos aprobaría que los conocimientos estuviesen ligados a nuestra manera de vivir, y sirviesen para cuestionarla.

Bastantes de las propuestas giran de lo personal a lo colectivo y viceversa, pero siempre se entienden como procesos. Hay otras visibilidades pendientes que podrían constituir aquello que nos dice en el capítulo anterior Adolfo Agúndez y han propuesto varios de los intervinientes: cuál podría ser el camino hacia la ética y justicia ambiental. Digamos esto para señalar que lo que en el blog aparecía era algo que supuestamente debía interesar.

En el blog había escritas noventa entradas cuando hicimos la lectura crítica, aportadas a lo largo de cuatro cursos escolares. Estas lecciones abiertas de cosas son muy diversas. Pero todas religan el conocimiento con la acción; quieren ser una aproximación a las complejidades de las problemáticas actuales. Vaya también por delante que no había unos criterios de evaluación de las entradas en la Ecoescuela abierta; una pena que no se pensase pero la premura no lo permitía. Falta que también he encontrado en muchísimos proyectos relacionados con educación, sostenibilidad, ecosocial... que se llevan a cabo en las aulas: no hay una reflexión de lo que ha sucedido, una previsión de

⁸⁵ <https://blogs.20minutos.es/la-cima-2030/>

⁸⁶ <http://www.ecosdeceltiberia.es/>

continuar al año siguiente, etc. Si bien, aunque no explícitamente, se manifestaba una y otra vez en nuestro blog un intento de transversalidad de las temáticas y una permanente concertación de intereses. Además de una contextualización en el entorno próximo o lejano, junto con la señal inequívoca que los procesos analizados en el presente venían de antes y seguirían después. Por último, subrayar algo que se decía una y otra vez: el contexto ideal trascendía de una disciplina concreta. Debía ser transdisciplinar, al menos multidisciplinar.

De ahí que ya en la presentación del blog se apuntase que las sugerencias educativas que se iban a desarrollar presentarían una multiperspectiva crítica: escolar, social y ciudadana. En casi todas las recogidas aparecen la escuela, la sociedad y la ciudadanía como una concertación positiva ante una problemática concreta, pero que siempre reunía varias incertezas. Ese es otro de los aspectos importantes. Las propuestas huían, intentaban huir, de todo adoctrinamiento. Para ello, se ha pretendido acercar la postura científica o los ejemplos que la demuestran, por eso los datos y hechos incluidos estaban enlazados con la web que los aportaba; con una media de tres enlaces por entrada. Muchas veces me he autoinculcado de que quienes estamos en esta faena somos doctrinarios. Por eso se ha intentado que las problemáticas sugeridas favoreciesen una interacción social y temática, un cuestionamiento ético de dónde estamos y hacia dónde vamos; un acercamiento de ejemplos cercanos y otros globales de justicia ambiental. Otra característica que intentaba recoger era que cada propuesta se debería desarrollar dentro de proyectos colectivos que incitasen a la participación del alumnado y, lógicamente, con una intención transformadora. La idea de transición conceptual y emocional del profesorado, del alumnado y de toda la comunidad educativa está siempre permanente.

La revisión cualitativa de las propuestas presentadas.

Tras detallar algunas de las líneas directrices, cambiantes y a veces redundantes, de las propuestas didácticas, me propuse realizar un breve escáner de las 90 sugerencias prácticas. Era como un collage. Se pretendía que permitiera entender la visión propia a otras personas, siempre en forma de saberes buscados. Veremos que huyen de los conocimientos disciplinarios a ultranza, que no son de ecología estricta como podría suponerse, que buscan el aprendizaje colectivo y cooperativo, que intentan una interacción entre conocimientos de la realidad y experiencias en la escuela.

Si se nos pidiese que definiésemos el marco de este escaneo diríamos que está constituido por una parte de complejidad, siempre relacionada con la multiperspectiva de incertezas, que tiene rasgos de proyecto colectivo y que esté basado en una intención crítica y a la vez transformadora. En concreto, se establecieron seis miradas de lectura cualitativa:

1. Qué ámbitos trabajábamos.
 2. En qué escenarios se movían las propuestas.
 3. Qué temáticas se priorizaban.
 4. Qué personajes relevantes acompañaban.
 5. Qué entidades se tomaban como referentes para llamar la atención, incentivar y motivar al profesorado.
 6. Qué estrategias metodológicas predominaban.
1. Los **ámbitos/contextos** ecosociales indican una lectura sociológica de la condición humana actual. Aparece muchas veces la naturaleza compleja. Casi tanto la vida cotidiana, que se contempla en un contexto que se llama compromiso generacional. Nos preguntamos a menudo sobre modelos de vida. Dado que se quería hacer una educación ciudadana se pregunta sobre el desarrollo (in)sostenible; pero visto desde la percepción social se habló en más de una ocasión de salud y medioambiente urbano o global. También se elaboraron propuestas sobre el ámbito

de la interacción entre ecología y de salud...En cierta manera son detalles de una perspectiva dialógica que se encuentra en los libros de Morin.

2. Otro eje de análisis nos llevó a preguntar cuáles eran **los escenarios** de las propuestas en una ecoescuela abierta, si eran contextos más o menos globales. Sí se buscó una interpretación de la dualidad individuo/sociedad para entender la propia condición humana. El escenario principal era “mi escuela”. La condición humana vista en forma de experiencia y acción de los más jóvenes. Se buscaba la revisión de la vida doméstica, se presentaba matizada en escenarios urbanos. De ahí se quería saltar a la relación con el mundo, con el planeta, con países olvidados y continentes negados, como África. No faltó la preocupación por espacios lejanos con problemáticas severas como la Amazonía, la Antártida o los océanos; algo así como de dónde venimos y hacia dónde vamos en lo colectivo; dentro de los anchos confines del mundo y sus circunstancias. A lo largo de bastantes propuestas se subrayaba la necesidad de una educación planetaria para entender la ética colectiva y explorar la justicia ambiental.
3. Una pregunta clave es qué **temáticas** hemos trabajado en un blog que intenta potenciar las ecoescuelas abiertas. Lógicamente la primera idea nos llevaba a pensar en ecología. Hay mucha ecología —destaca cambio climático, que para nosotros es hoy el compendio de la mala gestión planetaria — pero también destaca la literatura. Se ve cómo se está trabajando literatura de la mano de autores y autoras, de personajes ilustres. Con ellos y ellas se está mirando hacia la globalidad, las desigualdades, los seres vivos olvidados, los hábitos ambientales, etc. En un conjunto que denota que quien los escribe es una especie de “omnívoro cultural”, lo cual lo lleva a presentar una cultura dialógica.

Lógicamente al lado de las ideas dialogadas aparecen recursos, u otros puntos de encuentro como la conmemoración de los días mundiales de temáticas socioambientales. En los centros escolares tenemos la costumbre de aprovechar esas fechas para organizar actividades. Porque la realidad discurre por trayectos diversos incluimos propuestas sobre migraciones, refugiados ambientales, el negacionismo, etc.; asuntos todos presentes en los medios de comunicación. En nuestra intención transdisciplinar aportamos mucha poesía, lo cual puede extrañar en una ecoescuela. Pero es que los y las poetas son el alma del pensamiento y, entonces, yo me he aprovechado de ellos. Como se puede apreciar de lo escrito hasta ahora las temáticas no son lo que podríamos llamar “naturaleza ambiental”. En mi representación gráfica que expuse en la sesión del curso mediante nubes de conceptos fueron eliminadas aquellas temáticas que aparecían una sola vez. Incluso así emergieron 62 temáticas diferentes en 90 propuestas didácticas.

No nos olvidamos de proponer el consumo. Hoy mismo es algo que conforma nuestra identidad. La ecoescuela debe tener las ventanas abiertas para que entre la vida cotidiana y practicar la escucha atenta de cómo el consumo nos consume, lo cual muestra parte de la complejidad humana. A la vez, cualquiera de nosotros estamos saliendo fuera, a la vida. Habría que preguntarnos qué temáticas trabajamos preferentemente en los proyectos que hacemos en los centros. Adolfo Agúndez nos habla de los ecogestos, que habrá que hacerlos, pero hay que superarlos. Nosotros utilizamos el ecopostureo⁸⁷ para llamar a la ecología *lighth*. Como se puede apreciar, domina la multiperspectiva, que es también multidimensional, que promueve las interacciones entre distintos intereses y ámbitos de la vida: pretendíamos huir de una ecoescuela que solamente estudiase ecología o naturaleza. Unidad y diversidad vistas desde una perspectiva de realidad cotidiana, anexadas a la compleja condición humana

4. Cuando pensaba en escribir las propuestas didácticas siempre tenía ayudantes, **personajes relevantes** en la cultura universal de los cuales copiaba ideas. Es bueno copiar según de quién; en particular de personas que mantienen interrogantes colectivas. Siempre las relacionaba en las propuestas didácticas con lo que decían. Lógicamente, en una ecoescuela debería aparecer

⁸⁷ <https://eldiariodelaeducacion.com/ecoescuela-abierta/2022/10/12/desterrar-el-ecopostureo-al-desarrollar-la-lomloe/>

David Attenborough por el que tengo una gran devoción. Tanta como por Humboldt, Antonio Machado, Julio Verne y El Quijote, del cual analicé sus aspectos naturales para otra revista y quedé maravillado⁸⁸. Pero en la nube de conceptos de personajes que me ayudaron a tirar de hilo estaban Víctor Hugo y sus imaginadas aventuras, Annie Leonard y su *Historia de las cosas*, la visión crítica de Mafalda vino auxiliarme bastantes veces. También Malala con su permanente ejemplo, Mario Benedetti con su poesía, el activismo crítico de Greta Thunberg, el saber pedagógico de Francesco Tonucci, al cual profeso una adoración especial. Reservé el papel de guías a Pablo Neruda, Henry Thoreau, Voltaire... y el contraejemplo de Trump, que como no podía ser de otra manera estaba presente a la hora de hacer lecturas críticas de la vida. Las mujeres no podían ser olvidadas pues mi admiración es grande con la obra de Wangari Maathai, Berta Cáceres, Andrea Wulf, Amelia Earhart, etc. Mantengo en mi propuesta global que las temáticas de educación ecosocial tienen que recoger en cierta manera la labor de muchas personas que nos están diciendo algo, que nos proporcionan alguna clave para interpretar lo que estamos viendo y viviendo. Adela Cortina y Victoria Camps me llevaron de la mano en la búsqueda de la identidad terrenal: lo que da forma a los derechos humanos, en un contexto democrático (vida en sociedad participativa) que preconditiona un desarrollo (in)sostenible, que debería ser inclusivo.

5. Una escuela abierta que pretenda ser ecosocial necesita también aliarse con **entidades** que buscan la mejora social y ambiental. Para dar forma a las propuestas me apoyé en varias organizaciones como referencia para justificar ciertos posicionamientos personales. No podía faltar Greenpeace pues tiene un papel especial en la búsqueda de las posibles Agendas 2030, porque las ve desde la distancia no gubernativa. Pero también acudí a YouTube, Google, etc. Allí encontré enlaces de documentos o proyectos para llevar al debate educativo de las agencias de la ONU: la FAO, ACNUR, el PNUD y UNICEF, cuyo vicepresidencia en Aragón he ocupado durante unos años y con lo cual tenía mucha cotidianeidad. Además publica muchos informes relacionados con el estado y las perspectivas la infancia y adolescencia del mundo.

Me ayudaron varias entidades como la Agencia Europea del Medio Ambiente, ONG no gubernamentales como WWF, Save the Children, los Informes GEM y muchas veces National Geographic. Me asomé a ella para justificar con datos mis propuestas; también la web Worldometers me proporcionó visiones de ecosociedad importantes. Y no podría olvidar al Ceneam (Centro Nacional de educación ambiental) que tuvo y aún conserva un papel especial en la educación ambiental. Su Carpeta Informativa ha sido el lugar donde se han recogido muchas de las ideas expuestas en los treinta y tantos años que llevamos en este empeño y de donde se informa de bastantes de las actividades propuestas en España y algunas de Latinoamérica. Tampoco desdeñé la ayuda de grupos como ESenRED. Me apoyé en Internet como parte integrante de la propuesta educativa, para invitar al alumnado a saber mirar con sentido crítico en lugares serios. Allí fui a buscar información relevante y añadí a mis afirmaciones los enlaces pertinentes. Sostengo que un proyecto ecosocial debe basarse en una búsqueda rigurosa de información, para manejarla con destreza intelectual.

6. Las páginas seleccionadas deben pertenecer a entidades de reconocido prestigio. Muchas veces no tenemos tiempo suficiente para encontrar si detrás de una propuesta educativa socioambiental hay una **metodología explícita**. Por eso, a lo largo de las 90 entradas las estrategias metodológicas son aspectos en los que reiteradamente insisto. Piensen, quienes me escuchan o leen, cómo responden sus proyectos a estas cuestiones que salieron en la nube de conceptos. En el blog Ecoescuela abierta casi siempre se habla de proyectos educativos que exigen un trabajo en equipo. Para llevarlos a buen término se necesitan inexcusablemente la participación y el compromiso. Casi siempre es necesaria una gran revisión curricular colectiva, que se apoya en búsqueda de información, que trabaja un conocimiento integrado, que como

⁸⁸ https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2016-12-carmelo-marcen_tcm30-163660.pdf

estrategia propone debates, que se pregunta por actitudes, que aporta investigación sobre la interdependencia y la ecodependencia. Proponíamos tertulias pedagógicas más o menos estructuradas en las ecoescuelas abiertas. También se aportaron prácticas colectivas para el tiempo que no se podía salir fuera del aula. Se han proporcionado enlaces a muchos documentales para ver con el alumnado a partir de guiones de visionado; hemos viajado sin salir del aula a paisajes olvidados siguiendo diferentes métodos de búsqueda. En otras ocasiones hemos hablado de la gestión ambiental de centro, de comisiones ambientales y hemos intentado que cualquier proyecto de trabajo sea como comunidad educativa. Además hemos sugerido y dado claves para la revisión de los libros de texto, la formación del profesorado y como este ve la educación ambiental o para la Sostenibilidad.

Pensemos, revisemos y testemos nuestros proyectos educativos. Escribamos si lo que se va a emprender se apoya en el pensamiento complejo, ese que tenga en cuenta de manera sistémica los grandes problemas globales, pero que a la vez dialogue con la vida cotidiana de cada cual (alumnado y profesorado) y su pertenencia a la comunidad. Nos lo hubiera aconsejado Morin. Seleccionemos de manera explícita la metodología que vamos a utilizar, en qué se va a apoyar, en qué contexto, cuál va a ser el formato, cómo se va a realizar la evaluación. No hagan como yo que mi evaluación explícita sobre Ecoescuela abierta fue a posteriori. Animo a que descubran la identidad terrenal dentro de un proyecto de centro de toda la comunidad educativa. Acuerden si priorizan la gestión ambiental del centro, si lo que buscan es un currículo abierto con lo cual se exige una gran revisión curricular. En fin, cómo va a ser el conocimiento integrado que buscan. Porque en realidad la educación ambiental sostenible o para la sustentabilidad es siempre un conocimiento integrado, en interacción permanente. Algo así nos ha quedado en las 90 propuestas de Ecoescuela abierta. Siempre hemos intentado ver las situaciones problemáticas desde una multiperspectiva, que también nos ha obligado a pensar en los conocimientos y las actitudes previas del alumnado.

A modo de incompleto epílogo. Todo un mundo educativo por descubrir

Decíamos cuando dimos la charla que nuestra intervención era una lectura rápida que se podría consultar posteriormente porque iba a quedar grabada. Ahora que la ponemos por escrito invitamos a profesoras y profesores, a los centros y comunidades educativas, a que aprovechen lo que les sirva para diseñar nuevos proyectos, para hacer una nueva lectura de los de los que ya tienen en marcha. En cualquier caso lo que he intentado presentar, tanto en la exposición como en la redacción escrita —a la cual he añadido varias reseñas bibliográficas personales publicadas desde entonces⁸⁹—, es simplemente un escaneado rápido de la tarea divulgativa. Por eso se invita a que se adentren en el blog Ecoescuela abierta. A bucear en este como en el resto de los blogs alojados en *El Diario de la Educación*. Con modestia, a pesar de la no dedicación actual a la docencia activa, elaborar las propuestas me ha hecho sentirme como el viejo profesor que disfruta a pesar de no saber quién está a la escucha. He creído verme dentro de aquella comunidad de destino de la que nos hablaba Edgar Morin.

Me gustaría acabar con una mención a cuatro personajes célebres a los cuales les tengo una especial admiración. En primer lugar a María Zambrano, hija y nieta de maestros, porque me ayudó, después de varios años de docencia, a descubrir la esencia de las ideas. El segundo es Albert Camus por su encendido elogio al papel de su maestro en su vida personal y creativa en el acto de la aceptación del Nobel de Literatura, y su permanente mirada crítica. Otro es Francesco Tonucci, el maestro de maestros, al que tuve el placer de conocer en Valencia y con quien compartí un curso de formación del profesorado, en el cual aprendí de él a impulsar y gestionar la ilusión y convertirla en realidades.

⁸⁹ Marcén, Carmelo (2023). Las imprescindibles transiciones social y educativa hacia la Agenda 2030. Revista DIECISIETE. 2023. N° 8. Madrid. Versión digital (pp. 47-62) DOI: 10.36852/2695-4427_2023_08.03

Por eso acompaño mi presentación, podría haber elegido otras muchas tuyas, con esta imagen (*Ilustración 1⁹⁰*) en la que siempre he creído. Así eran los pupitres que de niño utilizaba en la escuela de un pequeño pueblo enclavado en el desierto de Los Monegros. Esa mesa retoñó a lo largo de mi vida profesional, especialmente por las ramas de mis compañeras, siempre han sido más, y compañeros. Y también del alumnado, que me ha enseñado a ser consciente de mis errores.

Y también al gran Jorge L. Borges, del que alguna vez tardé en entender sus textos, pero sí me quedaron claras sus palabras cuando decía: “No sé si la educación puede salvarnos, si es posible, pero por ahora no hay nada mejor, vistas las circunstancias”. De esto habrán pasado ya más de 50 años, y todavía estamos buscando los saberes educativos.

Muchas gracias por haber llegado hasta aquí. Os espero en: <https://eldiariodelaeducacion.com/ecoescuela-abierta/>.

⁹⁰ Tonucci, Francesco (1967). Un día los pupitres florecerán. En Tonucci, F. (2007). *Frato. 40 años con ojos de niño*. Editorial Graó.

Al aula... desde la Confint. José Manuel Gutiérrez Bastida.

Maestro. Especialista Universitario en educación ambiental por la UNED. Master en educación ambiental por el Instituto de Investigaciones Ecológicas. Mención especial en el primer Premi Francesc Xavier Gil I Quesada, del ICE de la Universidad de Barcelona, junto con el equipo pedagógico de Pedernales-Sukarrieta. Ha trabajado en diversas escuelas e institutos de Bizkaia, en el Centro de Experimentación Escolar de Pedernales-Sukarrietako Eskola Saiakuntzarako Zentroa, ocho de ellos como Director Pedagógico y como asesor pedagógico de educación ambiental en el Ingurugela-Ceida de Bilbao. Además, coordinador de IRAES 21 (red de escuelas sostenibles de Euskadi) y de ESenRED (red de escuelas sostenibles del Estado), coordinador de la Confint en el Estado, ; y ha co-coordinado del *PAEAS, el Plan de Acción de educación ambiental para la Sostenibilidad*. Miembro de la red #EA26.

Contaba Rachel Trajber que el mejor piropo que se podía hacer a la Confint era el que afirmaba un chico, 10 años después de su celebración internacional, diciendo que le había cambiado la vida. Pues, a mí también me cambió la vida. La Confint me abrió nuevos horizontes en educación ambiental y me reafirmó en muchos otros. Pero es que tuve “muchas suertes”.

Tuve la primera gran suerte de estar en el *VI Congreso Iberoamericano de educación ambiental* (San Clemente de Tuyú, Argentina) en 2009, donde Rachel Trajber y Elisa Sette desarrollaron un taller sobre la Confint y, posteriormente, cuando presentaron con gran ánimo —e intuyo que gran preocupación porque su ofrecimiento saliera adelante—, su propuesta a una delegación de educadoras y educadores ambientales del estado español —un “desayuno de trabajo” donde no desayuné, pero sí me vine a casa con trabajo—.

Tuve la gran suerte de que las personas responsables de Ingurugela, el Servicio de educación ambiental del Gobierno Vasco donde estaba trabajando, me escucharan y confiaran en mí —en realidad, la respuesta fue: “nosotras no lo vemos muy claro, pero si tú, sí, adelante”—. Así que Ingurugela, a través del trabajo conjunto con José Ignacio de Guzmán, asumió el reto de organizar la Confint en el Estado español en coordinación con el equipo europeo.

Tuve la gran suerte de coincidir con mis admirados Carmelo Marcén o Hilda Weissmann, entre otras personas, para dar los primeros pasos con la Confint.

Tuve la gran suerte de que la Confint impulsase, a nivel estatal, una red de las diferentes redes de centros educativos no universitarios que trabajan por la educación ambiental. Una red ya consolidada y reconocida que responde al nombre de ESenRED⁹¹. Esta misma suerte que se extiende al conocer a las personas que iniciamos aquel camino (Margarida, Manuel, Fran, Silvia, Juanpe, Paula, Agustín, Isabel, Gabriel, Ariadna, Juan Carlos, Pepe, Pilar, Cristina... y tantas otras) que demuestra fehacientemente la frase de María Nieves Tapia (Aprendizaje y Servicio); “Cuando soñamos solas, solo soñamos. Cuando soñamos en grupo, hacemos historia”. ¡Y vaya si la hemos hecho!

Tuve y tengo la suerte de vivir todos los frutos de esta maravillosa historia. Suerte y lujo de haber ayudado —que, en definitiva, es lo que hace la educación ambiental desde la Carta de Belgrado⁹²— a cambiar vidas. Vidas que así lo han elegido.

En mayo de 2019, invitamos a la pareja vasca que estuvo en la Confint de Brasil a que nos contase, 10 años después, y hablaron de que aquella experiencia también les había cambiado la vida, a la vez que animaban a los y las estudiantes a participar y a implicarse en dicho proceso, tanto por las vivencias que se desarrollan, como por los pequeños o grandes cambios que supone el impacto del proyecto.

Pero, ¿qué es la Conferencia Internacional Juvenil Cuidemos el Planeta?

En principio, una conferencia es un evento puntual en el que se reúnen personas que debaten temas propuestos, expresan sus puntos de vista, deliberan colectivamente e intentan llegar a algún acuerdo. Sin embargo, aquí “conferencia” se refiere a todo el proceso desde las primeras actuaciones hasta la Conferencia Internacional en Brasil y su seguimiento⁹³: preparación, investigación, debates, elecciones, propuestas, presentación a autoridades....

En este sentido la Conferencia Internacional Infanto-Juvenil: Cuidemos el Planeta, es un proceso educativo ecosocial que busca el compromiso y la responsabilidad de los y las jóvenes frente a la crisis ecológica y social que sufre la vida en nuestro planeta. Un proceso interactivo entre jóvenes de diferentes edades y de distintas localidades, regiones, países o continentes que aprenden y actúan unidos y que tienen un fin común: cuidar el planeta. Y también, se considera una campaña pedagógica que aproxima la dimensión de la política ambiental hacia la educación reglada.

Las finalidades últimas de estos largos procesos responden a:

- Promover el intercambio entre experiencias internacionales que aporten líneas de acción para la mejora de graves temas socio-ambientales globales, por medio de la educación y de la participación de la sociedad;
- Permitir que el mayor número posible de jóvenes, profesores y comunidades se involucren localmente en los compromisos planetarios, asumiendo responsabilidades para que sociedades

⁹¹ Gutiérrez Bastida, José Manuel (2014). [La Confint y ESenRED: Crisoles de aprendizaje hacia la ecociudadanía](#). *Boletín del Ceneam*, noviembre.

⁹² Unesco (1975). [La Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental](#).

⁹³ Gutiérrez Bastida, José Manuel (2012). [La Confint, una conferencia internacional de jóvenes para cuidar el planeta](#). *Boletín del Ceneam*, enero.

sostenibles difundan y profundicen temas fundamentales para el reconocimiento de la diversidad, la cultura de la paz y la supervivencia planetaria.

Además, también se pretende:

- Dar voz a millones de jóvenes que tienen derecho a participar en la construcción de un futuro sostenible para sus comunidades y para el planeta.
- Crear y fortalecer en la escuela espacios de debate sobre los problemas sociales y ecológicos que afectan a la comunidad local y global.
- Empoderar a las nuevas generaciones para que contribuyan a realizar transformaciones sociales y ambientales en clave de sostenibilidad ecológica y justicia social.
- Involucrar a los cargos con capacidad de decisión a que trabajen con grupos de jóvenes para mejorar la calidad de la vida en las comunidades locales.

Se desarrolla sobre tres principios:

- Joven elige a joven. En la Conferencia, los y las jóvenes son los protagonistas, se convierten en el centro de la toma de decisiones.
- Joven educa a joven. Jóvenes más mayores enseñan a los más jóvenes; planifican y dinamizan los debates a fin de que se asuman compromisos de acciones transformadoras.
- Una generación aprende con otra. En educación ambiental, esta característica se vuelve especialmente importante, pues se trata de conceptos innovadores que el alumnado traslada a sus familias, entorno próximo y al profesorado.

Respecto al funcionamiento⁹⁴, la Confint se desarrolla en diferentes niveles: escolar, regional o autonómico, estatal, europeo e internacional. Así, la Confint escolar trata de:

1. Organizar un grupo responsable de jóvenes que planifica y dinamiza el proceso.
2. Investigar, intercambiar experiencias y opiniones con otras personas, visitar lugares de interés, observar, etc., pudiendo contar con el apoyo de docentes y líderes de la comunidad. Este proceso es importante y puede generar ideas y acciones de cambio para el entorno y el planeta.
3. Debatir sobre las responsabilidades individuales y colectivas para proponerlas, asumirlas y traducirlas en acciones locales transformadoras.
4. Trabajar sobre herramientas de *edukomunicación*, una manera de relacionar la educación con la comunicación y defender el derecho de los individuos a producir por sí mismos información en distintos soportes: carteles, periódicos, redes sociales, radio, vídeos, podcast, etc.
5. Elegir a las personas delegadas que representarán al centro escolar en los sucesivos niveles y encargadas de informar a sus escuelas locales sobre las actividades de las sucesivas Conferencias
6. Evaluar los resultados y el proceso.

⁹⁴ González, Cristina, Pérez, Paula, y Vilar, Marta (2021). [*Buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible. Conferencia Internacional de Jóvenes: Cuidemos el planeta – CONFINT*](#). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por otro lado, de las Confint regionales a internacional, las diferentes delegaciones se reúnen con la tarea principal de intercambiar experiencias y organizar debates a fin de redactar una Carta de Responsabilidades basadas en las propuestas de responsabilidades y acciones trabajadas de las conferencias de niveles anteriores. Esta Carta se presenta ante los cargos responsables que correspondan, desde las autoridades municipales a los representantes políticos europeos o internacionales. Son declaraciones que afectan tanto a quien las redacta como a quien las recibe.

De esta manera, en 2023, se cuentan por miles las Confint escolares celebradas en España. Seis Confint Estatales: Vitoria-Gasteiz, 2012; Barcelona, 2014; Logroño, 2016; Alcaraz, 2018; Madrid, 2021, y Granada (Huerto Alegre), 2023. Asimismo, la primera Confint europea se realizó en 2012, en Bruselas; la segunda en 2014, también en Bruselas; y en 2018 se realizó la tercera en Lisboa.

La Confint sigue dando sus pasos en busca de un mundo socialmente más justo y ecológicamente más sostenible en el que la juventud, huyendo de un cliché pasivo e indolente⁹⁵, tenga su protagonismo, pueda tener voz y pueda contribuir al cambio social que demanda la educación ecosocial, a la vez que va desarrollando sus capacidades y competencias como personas capaces de transformar realidades y transitar a los *inéditos viables* de Paulo Freire. Porque como dice en la *Carta Internacional de los Jóvenes*⁹⁶:

“Si no es ahora ¿cuándo? Si no somos nosotras y nosotros ¿Quiénes?”

⁹⁵ En mi opinión, los movimientos de jóvenes de los últimos años levantándose contra la inacción por el clima es imposible explicarlos sin la educación ambiental o sin procesos como la Confint.

⁹⁶ [*Carta de la Conferencia Internacional de Jóvenes Cuidemos el Planeta.*](#)

Epílogo



José Manuel Gutiérrez Bastida
José Ignacio de Guzmán Alonso

Epílogo. José Manuel Gutiérrez y José Ignacio de Guzmán.

Cerrábamos la introducción afirmando que estamos en emergencia climática, en urgencia social, en crisis ecosocial global. Recordábamos que hace tiempo que ya era hora de garantizar la justicia social y ecológica, para todas las personas —priorizando los colectivos en riesgo de vulnerabilidad y los oprimidos—, para todos los seres vivos. Hemos atendido a las voces que se alzan a favor de la acción por la transición civilizatoria hacia sociedades libres, justas y ajustadas a los ciclos de la naturaleza.

Hace tiempo que ya era hora, pero la hora nunca llega.

Las élites económicas, que beben Diamond Sterling⁹⁷ mientras 700 millones de personas —el 10 % de la población mundial— vive en situación de extrema pobreza, impiden que llegue la hora. Siguen ofreciendo incentivos brillantes, coloridos y fastuosos. El euro que paga la joven de un barrio en riesgo de exclusión por una camiseta hecha por alguien más joven todavía en la India, Pakistán o Bangladesh, ayuda a pagar los diamantes de la botella de licor citada. Mientras, las dos jóvenes seguirán en la pobreza y, de manera seguramente inconsciente, ayudando a la pobreza de otras.

Los gobiernos están paralizados. De un tiempo a esta parte, se dedican a intentar gestionar el pánico social a corto plazo: las necesarias medidas no agradables a las sucesivas crisis económicas, de salud, los desahucios, el paro, las subidas de los precios, la falta de materias primas o de combustibles, la guerra, las imparable subidas de temperatura, los fenómenos meteorológicos extremos, etc. Todo ello hace que la labor de gobernar sea seguir los dictados de los grandes capitales para proponer o imponer políticas que los benefician, es decir, seguir la doctrina del *shock* que anunciaba Naomi Klein⁹⁸.

Las sociedades noroccidentales siguen en la rueda del hámster tratando de alcanzar el éxito o conseguir el último producto sacado al mercado sin reparar en lo que sucede fuera de la rueda. Los incentivos son tan brillantes y espectaculares que ciegan la vista hacia otras cosas. Los destellos de la publicidad nos deslumbran y no vemos ni la carretera, ni lo que hay a los lados, ni quien pasa por delante. Y las sociedades que no están en la rueda aspiran a tener una.

El propio Ban ki Moon, secretario general de Naciones Unidas, en 2009, advertía: “Tenemos el pie atorado en el acelerador y vamos directo al abismo”⁹⁹. Pocos años más tarde, en 2021, su sucesor

⁹⁷ Considerada la bebida alcohólica más cara del mundo.

⁹⁸ Klein, Naomi (2007). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Paidós.

⁹⁹ El País (4-9-2009). *La aceleración del cambio climático lleva "al abismo", alerta la ONU*. https://elpais.com/diario/2009/09/04/sociedad/1252015209_850215.html

Antonio Guterres insistía: “Basta de tratar la naturaleza como un retrete”¹⁰⁰. Los más altos dirigentes de la institución más referencial nos dan un aviso urgente.

El riesgo de colapso está presente en nuestra realidad. La vida en el planeta está en riesgo. La emergencia climática, el aumento de la brecha entre enriquecidos y empobrecidos en los últimos años, la pérdida de biodiversidad, la alarma en los cuidados, la catástrofe sanitaria, etc. nos interpelan como personas y como sociedad a dar una respuesta, a transformar la realidad.

Quizás no podamos evitar el colapso, quizás sea demasiado tarde para hacerlo. Pero, el colapso no es “el fin del mundo”. El colapso puede ser el fin de “un mundo”. Y el comienzo de otro.

Rebeca Solnit, en un artículo para *The Guardian* tras el fracaso de la COP26 de Glasgow, escribía *Diez formas de afrontar la crisis climática sin perder la esperanza*¹⁰¹. La escritora estadounidense escribe un alegato contra la desesperanza y da diez ideas sobre las que sostenerse y actuar. Solnit nos habla de tener cuidado con los sentimientos (“Es demasiado tarde, no podemos hacer nada”) y buscar datos que los afirmen o los cuestionen; atender a lo que ya se está haciendo, a lo que está sucediendo; desarrollar nuestra ciudadanía en movimientos sociales; a veces los objetivos no se logran directamente sino indirectamente, como consecuencia de otras acciones; percibir la imaginación como un superpoder; verificar los hechos, las noticias y tener cuidado con las famosas *fake news*; mirar a la historia, porque podemos encontrar modelos; recordar a quienes nos precedieron en las luchas; no descuidar la belleza (“dentro de 50 años, o de 100 años, la luna saldrá, y será hermosa, y brillará con su luz plateada sobre el mar”) y, por último, aunque ella lo cita en cuarto lugar: el futuro aún no está escrito, lo estamos escribiendo ahora.

Solnit recuerda que nadie apostaba hace años por logros como el matrimonio igualitario en Irlanda o España, un presidente negro en EE.UU. que además honrase el día de la visibilidad trans, que Canadá cediese el 20% de su masa de tierra al autogobierno indígena como Nunavut, el fin del uso del carbón en Gran Bretaña... o que Chistiana Figueres construyera con éxito el Acuerdo de París, dado que cuando le ofrecieron el reto dijo que era imposible. **El futuro lo estamos escribiendo ahora todos y todas, entre todas y todas.**

En este sentido, en primer lugar, es importante entender el colapso como parte del Antropoceno o del Capitaloceno, es decir, como una crisis ecosocial global que implica ineludiblemente una respuesta en forma de cambio, de transformación o de transición. En segundo lugar, es igualmente importante que la respuesta sea consciente. Y en tercer lugar, poder decidir de qué manera colapsamos o evitamos el posible colapso. Tal y como afirma Taibo podemos dejar que el capitalismo colapse de manera desordenada y caótica, lo que supone mayores cotas de desigualdad, de xenofobia, de racismo y violencia, lo que se aglutina en torno al concepto de ecofascismo (los bienes comunes en manos de una élite autoritaria), o bien, influimos e intervenimos para desarrollar una transición programada —socialmente justa y democrática, sostenible ecológicamente— que genere una ecociudadanía ética construida sobre los principios de ecoddependencia, interdependencia e incertidumbre, que cuide lo común desde las comunidades, más que desde lo

¹⁰⁰ Naciones Unidas (1 de noviembre de 2021). *Basta de tratar a la naturaleza como un retrete*. <https://www.un.org/es/cambio-clim%C3%A1tico/basta-de-tratar-la-naturaleza-como-un-retrete>

¹⁰¹ Solnit, Rebecca (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>

individual y personal, tal y como han expuesto nuestras autoras y autores, superando las cegueras del conocimiento.

Y en este viaje sin mapas y sin brújula necesitamos personas formadas, personas conscientes de la realidad de crisis ecosocial y empoderadas para llevar a cabo acciones transformadoras en clave ecosocial. Los campos de la sostenibilidad, los cuidados, la política, el activismo social, la economía, etc. son reclamados para sus transiciones sinérgicas. Y entre ellas, tan necesaria como insuficiente por sí misma, surge la educación.

Una educación que deje de poner el foco en concebir trabajadoras y trabajadores para el mercado laboral y que forje personas capaces de cambiar su realidad local y global, individual, pero sobre todo, colectivamente. Personas críticas, capaces de salir de su zona de confort y vivir de manera más sencilla para que simplemente toda vida tenga oportunidad de desarrollarse y para que las vidas humanas sean dignas de ser vividas.

La educación ecosocial aporta las claves. Una educación que pone en el centro la vida. Que trabaja por y para la vida, por mejorar la vida. Para ello, esta educación integra aquellos saberes necesarios que marcó Edgar Morin a finales del siglo pasado. Unos saberes para responder a los retos de este siglo, desde el paradigma de la complejidad, basado en unas redes o bucles que proyectan la compleja condición humana.

A lo largo de estas páginas, nuestras autoras y autores, han desgranado y vinculado tópicos de la educación ecosocial a los 7 saberes. Los lazos creados y las conexiones descubiertas ponen de manifiesto la idoneidad de esta educación de carácter ecosocial.

Una educación asentada en cuatro grandes paradigmas¹⁰²:

- Ética ecosocial. Basada en el paradigma que aporta Morin¹⁰³. 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 intencionadamente con un entorno estructurado y en relación con otras personas.
- 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

¹⁰² Gutiérrez Bastida, José Manuel (2022). *Competencia ecosocial. Crisis global, transición ecosocial y educación*. Editorial Bubok.

¹⁰³ Morin, Edgar (2006). *El Método – VI*. Ediciones Cátedra.

pensamiento crítico incita al diálogo en plano de igualdad a pesar de las diferencias, al razonamiento dialéctico comunitario y a la participación democrática.

Los tiempos son los que son y las urgencias, las que conocemos. Del “no mires arriba”, hay que pasar a “el tiempo es ahora”. Necesitamos una educación ecosocial que ayude a poner la vida en centro, que se cuestione qué pasa con la vida si elegimos una acción u otra, un camino u otro. Que ayude a moldear una nueva ética de carácter ecosocial. Que ayude a reconocer los principios de ecodependencia e interdependencia para poder ajustar mejor la satisfacción de nuestro bienestar. Que ayude a ajustar la actividad humana a los ciclos de la biosfera y a los derechos y libertades de otras personas, por lejanas que estén. Que ayude a reconocer y reivindicar los bienes comunes a disposición de todos los seres vivos. Y de la misma manera que ayude a conquistar formas de repartir la riqueza, de lograr la equidad y de buscar la felicidad para todas las personas.

Ese, y no otros, debe ser el fin último de la educación ecosocial: ayudar a las personas a ser felices.

Bilbao, 22 de febrero de 2024.

