

# LA FORMACIÓN DE ▶ SUJETOS ▶ ▶ ECOLÓGICOS ▶ EN LA UNIVERSIDAD



EDGAR J. GONZÁLEZ GAUDIANO  
Coordinador



Universidad Veracruzana

La Serie Sustentabilidad surge como respuesta a la imperativa necesidad de abordar los desafíos contemporáneos relacionados con la sociedad y el medio ambiente. La Universidad Veracruzana, en su liderazgo en la generación y difusión del conocimiento, reconoce la urgencia de promover la sustentabilidad en todas las áreas del quehacer humanístico, científico y tecnológico. Esta Serie se erige como un foro esencial para la publicación de estudios e investigaciones que exploran y proponen soluciones creativas e innovadoras de habitar la Tierra. Al centrarse en la intersección entre la sociedad, la ciencia, la tecnología y la sustentabilidad, la Serie aspira a catalizar cambios positivos y a inspirar a la comunidad académica para contribuir activamente a un futuro más equitativo y solidario mediante una perspectiva ecosocial.

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es). Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial. La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

Encuentra más libros en Acceso Abierto en:

<http://bit.ly/EditorialUVAccesoAbierto>

# LA FORMACIÓN DE SUJETOS ECOLÓGICOS EN LA UNIVERSIDAD

SERIE  
**SUSTENTABILIDAD**



Quehacer científico y tecnológico

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

*Martín Gerardo Aguilar Sánchez*

Rector

*Juan Ortiz Escamilla*

Secretario Académico

*Lizbeth Margarita Viveros Cancino*

Secretaria de Administración y Finanzas

*Jaqueline del Carmen Jongitud Zamora*

Secretaria de Desarrollo Institucional

*Agustín del Moral Tejeda*

Director Editorial

*Edgar Javier González Gaudiano*

*Rosa Guadalupe Mendoza Zuany*

Coordinadores de la Serie Sustentabilidad

LA FORMACIÓN  
DE SUJETOS  
▸ ECOLÓGICOS ▸  
EN LA UNIVERSIDAD

DIÁLOGOS EN EL SEMINARIO DE EDUCACIÓN  
AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD

EDGAR JAVIER GONZÁLEZ GAUDIANO  
(COORDINADOR)

UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
XALAPA, VER., MÉXICO  
2024

Maquetación de forros y adaptación a la Serie: Aída Pozos Villanueva

Clasificación LC: GE70 F67 2024  
Clasif. Dewey: 333.72  
Título: La formación de sujetos ecológicos en la universidad : diálogos en el Seminario de Educación ambiental para la sustentabilidad / Edgar Javier González Gaudiano (coordinador).  
Edición: Primera edición.  
Pie de imprenta: Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2024.  
Descripción física: 190 páginas : ilustraciones, gráficas ; 26 cm.  
Serie: (Quehacer científico y tecnológico. Serie Sustentabilidad)  
Nota: Incluye bibliografías.  
ISBN: 9786078969302  
Materias: Educación ambiental--Estudio y enseñanza.  
Educación ambiental--Aspectos sociales.  
Desarrollo sostenible.  
Autor relacionado: González Gaudiano, Édgar.

DGBUV 2024/21

Primera edición, 5 de abril de 2024

D. R. © Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial  
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000  
Xalapa, Veracruz, México  
Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88  
direccioneditorial@uv.mx  
<https://www.uv.mx/editorial>

ISBN: 978-607-8969-30-2

DOI: 10.25009/uv.2994.1804

Este libro fue editado con el aval de la Cátedra UNESCO Educación para la ecociudadanía y la sustentabilidad (México), en colaboración con el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

Este libro fue editado bajo un proceso certificado por la Norma ISO 9001:2015



# CONTENIDO

Presentación, 9

Sobre este libro, 13

## PARTE I. LA VISIÓN DE LOS EDUCADORES AMBIENTALES

1. El sujeto ecológico ante el deterioro planetario, 19

*Isabel Cristina de Moura Carvalho*

2. Avance y retroceso de la investigación sobre identidades ambientales y acción colectiva, 35

*José Gutiérrez Pérez*

3. La educación ecosocial en el Antropoceno: tiempo de dejar de soñar para pasar a hacer historia, 73

*José Manuel Gutiérrez Bastida*

4. Cincuenta años de educación ambiental: ¿cómo estamos en la debacle neoliberal?, 91

*Edgar J. González Gaudiano*

5. El campo de la educación ambiental: camino histórico y retos actuales, 107

*Lucie Sauvé*

PARTE II. REFLEXIONES DE SUJETOS ECOLÓGICOS  
EN FORMACIÓN

6. El sujeto ecológico como identidad utópica, 133  
*Daniel Mendizabal Castillo*
7. Navegando en tradiciones socioecológicas de los márgenes, 137  
*Itzel Cabrera García*
8. El poder de la voluntad para transformar el futuro, 141  
*Bethzabeé Velázquez Martínez*
9. Reconfigurándome como sujeto ecológico crítico: entre las narrativas  
virtuales y la identidad indígena, 147  
*Yessenia Hernández Luna*
10. Dualismos en la sublevación del sujeto ecológico desde la  
educación ambiental, 151  
*Erick Acosta Flores*
11. Desde la deconstrucción como sujeto ecológico hacia la nueva  
identidad ambiental como docente de educación indígena, 157  
*María de los Ángeles Luis Cruz*
12. Educación ecosocial en el Antropoceno para una educadora  
ambiental, 161  
*Daniela Patricia Arreola A. Flores*
13. Transformarnos para transformar nuestra relación con la biósfera, 165  
*David Samuel Castellanos Montilla*
14. Tiempos de encender la indignación y provocar la esperanza, 169  
*María del Carmen Martínez Silva*
15. Mi formación como sujeto ecológico, 175  
*Yarumi Itzel Lagunes Libreros*
- Acerca de los autores, 181



# PRESENTACIÓN

En el proceso de formación de educadores ambientales, y específicamente de quienes pretenden hacer investigación en el campo de la educación ambiental, es fundamental destinar espacios para abordar los debates existentes, porque desde su aparición ha sido un campo en permanente tensión constitutiva, donde lo ontológico, lo epistemológico y lo político se encuentran mutuamente implicados.

Narrar la historia de la educación ambiental es sumergirse de lleno en esos debates como condición necesaria para entender los diversos discursos que la atraviesan; en particular, aquéllos que la intentan clausurar (en el sentido de cierre discursivo) y vislumbrar, sobre todo, sus intencionalidades. Ese fue el propósito de dedicar un semestre del Seminario de Educación Ambiental para la Sustentabilidad: revisar el proceso de constitución del sujeto ecológico.<sup>1</sup>

Los debates se abordaron mediante lecturas que abrían caminos para situarnos dentro de los argumentos que demarcan cada discurso y así entender sus sentidos y desafiarlos críticamente; transgredirlos si fuera necesario. Subvertir fue un concepto empleado varias veces en las sesiones. Además de las lecturas que integraron el programa semestral, invitamos a educadoras y educadores ambientales para que, desde la virtualidad que nos posibilitan hoy las tecnologías de la comunicación,

---

<sup>1</sup> El seminario se imparte semestralmente a estudiantes de esta línea de investigación en la maestría y el doctorado en Investigación Educativa, que se ofrece en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

nos presentaran sus propias maneras de mirar este asunto y entablar un diálogo constructivo con ellos. No tengo palabras para manifestar mi cabal agradecimiento por su abierta disposición y gran generosidad para contribuir en nuestros propósitos.

Este libro recoge el discurso de sus presentaciones y algunas reacciones de los estudiantes participantes en el seminario. La idea de este libro es extender el alcance de nuestros fines a más miembros de la comunidad de educadores ambientales que habitamos este complejo campo.

¿Por qué abordar este debate desde la noción de sujeto ecológico? Como señala el filósofo esloveno Žižek (2006), el sujeto y el objeto están inherentemente mediados, por lo que un desplazamiento epistemológico en el punto de vista del sujeto produce siempre un desplazamiento ontológico sobre el objeto mismo.<sup>2</sup> Este cambio de perspectiva de los alumnos, al verse a sí mismos como sujetos ecológicos en constitución, pretendía generar un cambio en la manera de posicionarse frente al campo de la educación ambiental (objeto); he visto diferentes expresiones de este desplazamiento en sus proyectos de investigación, tanto de maestría como de doctorado.

Durante el seminario profundizamos en la polémica entre la educación ambiental y la educación para el desarrollo sustentable, así como en el análisis de otros discursos. Esta polémica ocupó mucho tiempo de los educadores ambientales en la década de los años noventa y principios de la del dos mil, aunque fue debilitándose durante la llamada Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014), sobre todo al fracasar en su intento de extinguir a la educación ambiental.<sup>3</sup> Sin embargo, ésta se ha visto reactivada desde el lanzamiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con sus 17 objetivos y 169 metas.

Espero que ese debate y los documentos que acá lo abordan ayuden a que sea suficientemente claro que el desarrollo sostenible o sustentable no es un concepto científico, sino ideológico-político, porque ahí reside la posibilidad de entender en qué momento de la historia nos encontramos. Ya luego, con esta comprensión, podremos decidir cómo nos posicionamos pedagógica y políticamente como sujetos ecológicos frente a los desafíos socioambientales de este complejo momento histórico, en el que se apuesta no sólo el porvenir de las sociedades humanas y el

---

<sup>2</sup> Žižek, S. (2006). *Visión de paralaje*. Fondo de Cultura Económica.

<sup>3</sup> Véase, González Gaudiano, E. J. (coord.), (2008), *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. Universidad Autónoma de Nuevo León: Siglo XXI Editores.

proyecto civilizatorio dominante de la modernidad, sino el futuro de la vida misma.

Nos encontramos, en términos generales, con una educación ambiental demasiado despolitizada y desconectada de los procesos que estamos viviendo. Muchos factores contribuyen a ello, pero eso nos impide contribuir a los debates en curso sobre la justicia ambiental y social. No es fácil hacer un escrutinio de todas las cadenas causales que definen la trayectoria civilizatoria actual, hay un alto nivel de complejidad involucrado, lo que dificulta estar en condiciones de obtener una comprensión profunda de dicha causalidad. No obstante, un buen punto de partida para avanzar en ese proceso es reconocer las fallas de conocimiento y la comprensión incompleta y parcial que forman la base de nuestras acciones, de ahí la necesidad de impulsar una estrategia formativa que contemple una autoevaluación.

Vivimos en un mundo que se asoma al colapso y como educadores ambientales no podemos continuar incapacitados para cuestionar el estado de cosas. El sistema económico genera numerosos obstáculos para poder lograrlo –considerando a éste como constituido por la totalidad social en la que se inscribe–, especialmente cuando todas las áreas de la vida de las personas se subordinan cada vez más a las relaciones de mercado. Ese es el monstruo contra el que hay que luchar, pero, como dijo Nietzsche (1997): “Quien con monstruos lucha cuide de no convertirse a su vez en monstruo. Cuando miras largo tiempo a un abismo, también éste mira dentro de ti”.<sup>4</sup>

EDGAR J. GONZÁLEZ GAUDIANO

---

<sup>4</sup> Nietzsche, F. (1997). *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro*. A. Sánchez Pascual (trad.). Alianza Editorial. [Obra original publicada en 1886].



# SOBRE ESTE LIBRO

El contenido de este libro proviene de las charlas sostenidas por prominentes educadores ambientales de Brasil, España y Québec, con los miembros del Seminario de Educación Ambiental para la Sustentabilidad (SEAS) de la Universidad Veracruzana, y de una conferencia impartida por el coordinador de la Cátedra UNESCO, Ciudadanía, Educación y Sustentabilidad del Desarrollo. En estas conversaciones se abordaron los retos para la educación ambiental en un mundo cada vez más amenazado a consecuencia de un esquema de vida global, social y ambientalmente desadaptativo.

El programa del SEAS se ha centrado en el estudio del sujeto ecológico, inspirado en la obra de Isabel de Moura Carvalho, por lo cual se gestionó una conversación a distancia con la investigadora brasileña, así como con José Gutiérrez Pérez, José Manuel Gutiérrez Bastida y Lucie Sauvé. Una sesión del seminario consistió en la conferencia impartida por el doctor González Gaudiano en el marco de las Actividades da Semana do Meio Ambiente de la Universidad de Santiago de Compostela, España, y aquí se documenta.

Entonces, la primera parte del libro reúne las exposiciones de los educadores ambientales, quienes presentan su perspectiva acerca de la historia, los logros y los desafíos de la educación ambiental en la actualidad y hacia el futuro. Cada exposición permite abrir el diálogo entre docentes y estudiantes de la maestría y el doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, de la línea de Educación Ambiental para

la Sustentabilidad, y permite el análisis del tema y la toma de postura universitaria y ciudadana.

El lector hallará la primera de esas conversaciones titulada “El sujeto ecológico ante el deterioro planetario”, ofrecida por Isabel de Moura Carvalho, quien a través de la narrativa de su historia personal, laboral y académica, identifica algunos de los factores que incidieron en su formación como sujeto ecológico, estrechamente vinculada con los requerimientos históricos del ambientalismo contemporáneo en Brasil. Carvalho se permite reflexionar sobre las formas de valoración de la naturaleza, particularmente a través de la experiencia del sujeto, lo cual se ha convertido en un tema central para el desarrollo de su trabajo académico. A lo largo de su conversación se observa de qué manera el momento histórico determina la respuesta del sujeto ante la realidad, y delinea pistas para la revisión de la propia formación como sujeto ecológico.

Por su parte, “Avance y retroceso de la investigación sobre identidades ambientales y acción colectiva”, es el título de la conversación sostenida con José Gutiérrez Pérez. La exposición involucra un vasto número de elementos que inciden en la reconstrucción del sujeto ecológico contemporáneo, desde la perspectiva de Gutiérrez Pérez como investigador en el campo de la educación ambiental. Al disertar en torno a la construcción de la identidad ambiental, toma como referencia a los primeros humanos para, a partir de ahí, situarse en el presente, donde la condición del *Homo virtualis* prevalece en un importante segmento de la humanidad como resultado del desarrollo tecnológico actual; en este punto, alude a los posibles efectos de la virtualidad en el quehacer de la educación ambiental. Otros aspectos destacables de esta charla son la definición de sujeto histórico y de las narrativas virtuales –junto con sus contenidos, propósitos y efectos en la construcción de la dimensión ambiental subjetiva y colectiva–, así como la explicación del papel de la educación superior en este proceso.

Es José Manuel Gutiérrez Bastida, en “Educación ecosocial en el Antropoceno: tiempo de dejar de soñar para pasar a hacer historia”, quien hace un detallado recuento histórico precisamente del Antropoceno, analizando las advertencias tempranas sobre el deterioro planetario generado por la civilización contemporánea. En este contexto, Gutiérrez Bastida considera que los diseños de la educación están vinculados a la conformación y consolidación del modelo actual de desarrollo. Frente a ello, propone activar un enfoque ecosocial del bienestar que permita a la humanidad trascender los desafíos presentes, a través de una educación ecosocial, reconociendo la interdependencia

y la ecoddependencia de la especie hacia la naturaleza. Aparecen en este diálogo la cuestión comunitaria y colectiva, la justicia social, la acción política y otras condiciones indispensables para transitar del modelo civilizatorio presente hacia uno socialmente más justo y ecológicamente equilibrado.

En “Cincuenta años de educación ambiental: ¿cómo estamos en la debacle neoliberal?”, Edgar J. González Gaudio hace una revisión crítica sobre la conformación histórica del modelo económico predominante y sus estrategias para perpetuarse. A la par de ese devenir, analiza el rol dado a la educación como herramienta aliada para la consolidación del modelo global, así como la constitución del campo de la educación ambiental (EA) como una contrapropuesta social ante el desmantelamiento de las relaciones humano-ambiente, de carácter no económico, y ante las inequidades sociales generadas por dicho modelo civilizatorio. Explica las posibilidades y los alcances de la EA en un contexto de deterioro agudizado por los efectos del calentamiento global, y en una desigual lucha de fuerzas. Con una crítica al desapego y a la aparente indiferencia de las ciencias sociales –y de la educación en particular– para actuar frente al inminente colapso social y ambiental, enuncia una serie de alternativas para desarrollar una práctica educativa pertinente a los desafíos actuales.

En “El campo de la educación ambiental: camino histórico y retos actuales”, de Lucie Sauvé, se recupera la historia de la EA a la par de los mandatos de las entidades multilaterales para alinear los comportamientos sociales al modelo económico global. Hace notar la instrumentalización que se ha hecho de la educación en favor del crecimiento económico, como destino aspiracional de la humanidad, así como las contradicciones y los alcances de esa intención. Sauvé destaca, sin embargo, las loables luchas de los actores –docentes, individuos y colectividades diversas– que han procurado ligar el pensamiento educativo y social con las problemáticas socioambientales, y actuar en consecuencia, muchas veces a contracorriente. Al exponer los retos para la EA en el futuro, trae a discusión las dimensiones involucradas en la tarea de educar no sólo para el cambio, sino para la mutación, así como en la intención de consolidar a la EA como forma prioritaria de acción social, de construcción de ecociudadanías que transformen positivamente las relaciones socioecológicas.

La segunda parte de libro está conformada por textos elaborados por estudiantes de maestría y doctorado, textos que surgieron posterior a los diálogos y buscan plasmar las reflexiones sobre su propia conformación

como sujetos ecológicos, con base en algunas de las ideas generadas durante las charlas con los educadores ambientales. En estas reflexiones se observa la diversidad de trayectorias y de factores que pueden favorecer la definición de ontologías más próximas a la naturaleza, en grados y formas distintas. Esta diversidad de perspectivas enriquece no sólo al SEAS, sino a toda la comunidad de docentes, estudiantes e investigadores interesados en la educación ambiental, y constituyen una muestra del quehacer y las posibilidades educativas en la formación de sujetos ecológicos en la educación superior.

La Cátedra UNESCO se propone, con esta publicación, atender los siguientes objetivos: 1) documentar el proceso desde la voz de los propios sujetos en formación, 2) coadyuvar con la reflexión sobre el trabajo de la educación ambiental desde las perspectivas disciplinares que confluyen en el seminario, 3) nutrirse de las herramientas didácticas de los educadores ambientales que laboran en el ámbito de la academia, en diversos niveles educativos escolarizados y en el ámbito social, desde otras instancias (organizaciones, comunidades, movimientos sociales) y, 4) contribuir a la construcción de ecociudadanías en México y Latinoamérica.

*Raquel Aparicio Cid*



# PARTE I

## LA VISIÓN DE LOS EDUCADORES AMBIENTALES



.1.

# EL SUJETO ECOLÓGICO ANTE EL DETERIORO PLANETARIO

*Isabel Cristina de Moura Carvalho*

Voy a contextualizar cómo se fue armando el modelo de análisis que estamos discutiendo ahora.<sup>1</sup> En aquella época, yo quería comprender el escenario de la educación ambiental en el que estaba desde hacía tiempo. Trabajo con educación ambiental desde mi curso de graduación, desde mi formación inicial en Psicología. Aún como estudiante de esa disciplina empecé a trabajar en un parque con unidades de conservación y actividades de educación ambiental. Así que en el doctorado ya tenía muchos años de circular en el campo de los trabajos ambientales; ya había salido de los parques, ya me había movido a un trabajo en una organización no gubernamental en Río de Janeiro.

Soy originaria de la ciudad de São Paulo, en Brasil, pero por varias razones me moví hacia Río de Janeiro, donde he trabajado con organizaciones sociales, las llamadas organizaciones no gubernamentales (ONG) de la primera generación, esto es, las organizaciones que surgieron en los años ochenta, con la amnistía y la vuelta de los exilados de la dictadura militar. Estas ONG estuvieron, cada una a su modo, involucradas con el proceso de redemocratización de Brasil.

También trabajé como investigadora en una de estas organizaciones, el Instituto Brasileiro de Análises Políticas e Econômicas (IBASE), una organización social bastante conocida en Brasil, muy activa política-

---

<sup>1</sup> La lectura que se revisó durante esta sesión del Seminario es: Carvalho, I. (2006). *La invención ecológica. Narraciones y trayectorias de la educación ambiental en Brasil*. Puebla: Universidad Iberoamericana de Puebla, Universidad Veracruzana.

mente. Llegué a IBASE a principios de los años noventa, después de haber participado en unidades de conservación, y después de haber concluido mi maestría. Me moví a este trabajo de las organizaciones sociales en el contexto de la preparación para la reunión de Río 92, cuando se necesitaban crear núcleos ambientales para participar del debate del medio ambiente y desarrollo en que se involucró a todo el país.

Ese contexto específico me dio la oportunidad, como educadora ambiental, de hacer un trabajo de investigadora que tenía como objetivo producir contenido para la acción social desde esta ONG. Después de ese momento de trabajo, a finales de los noventa, por razones personales me moví una vez más dentro de Brasil y me fui a vivir al sur (la región sur de Brasil, en el Departamento de Río Grande de Sur). Entonces, viviendo en la ciudad de Porto Alegre, la primera actividad fue inscribirme en el doctorado y dar continuidad a mi formación académica, ya que entre la maestría y el doctorado me había dedicado totalmente al trabajo de las organizaciones sociales, una labor más de investigación activista, pero direccionada a la acción social, al apoyo a movimientos sociales, actores sociales y la lucha ambiental. Fue en ese momento que trabajé con la temática de los conflictos socioambientales; no se trataba de un trabajo de educación ambiental, en estricto sentido.

Con ello, fui aprendiendo a expandir mi propio concepto de educación ambiental, porque entendí que podemos comprender los conflictos sociales a partir de sus raíces o problemas ambientales; esto nos conecta con el medio ambiente de una u otra forma. En ese momento me di cuenta de la importancia de la acción formativa de los movimientos sociales. Esos movimientos de entonces estaban incorporando en sus demandas la dimensión ambiental, eso en las luchas en las que estaban involucrados.

Al inicio de los años noventa había en Brasil gran visibilidad de la cuestión ambiental, pero todavía muchos movimientos sociales no veían de buena manera a los movimientos ambientales, porque los consideraban movimientos de clase media, lejos de las luchas populares. Había divisiones internas al interior de los movimientos sociales. El trabajo del IBASE, en ese tiempo, cumplía la misión de aproximar la cuestión ambiental a las luchas populares, de dar legitimidad a la cuestión ambiental para que sectores del movimiento popular en Brasil pudieran reconocer la importancia de la cuestión ambiental en los movimientos populares.

El medio ambiente era visto, al principio, con una temática exógena; es decir, que venía desde afuera, desde Europa, desde Estados Unidos;

que no era una cuestión realmente genuina de las necesidades de transformación de Brasil. Recuerdo esto porque fue un momento muy importante para mi formación, participar en equipos de trabajo que eran multidisciplinarios, pero más centrados en el área de Economía y Ciencias Sociales; era un trabajo muy interesante.

Cuando llegué al doctorado quería hacer una síntesis de lo que había vivido desde mi punto de partida, que era la Educación, pero no podía dejar de lado las nuevas perspectivas que yo misma había incorporado en este periodo. Por eso me procuré una orientadora. Era una filósofa, porque pensé que sería la persona más abierta para traer diferentes perspectivas a mi trabajo. Y esta persona en especial era bastante abierta, daba mucha libertad a los orientandos<sup>2</sup> para hacer su propio camino; no imponía una línea conceptual o autores. Debido a la elección que hice de la filosofía, el capítulo 2: “La tradición como horizonte” existe. Ese capítulo es una síntesis de la hermenéutica, un recurso de análisis filosófico con el que tomé contacto en el doctorado, porque mi orientadora trabajaba con Hermenéutica, con Habermas, con Heidegger, y un conjunto de filósofos de tradición alemana; la Hermenéutica viene de ahí.

Agregaría aquí otra experiencia memorable que tuve durante los años noventa en Río de Janeiro. Esta experiencia fue dar clases como asistente de un colega ambientalista, que es historiador, y que trabaja con Historia Ambiental, así que fui asistente durante años de una disciplina de Historia Ambiental que era muy interesante. En esa época este colega era el director de Greenpeace en Brasil, por lo que viajaba mucho y no tenía tiempo para dar las clases; necesitaba a alguien para compartirlas. Yo no era historiadora, pero estaba muy interesada en el ambiente, entonces me puse a estudiar la literatura de la Historia Ambiental –que era fascinante– e impartíamos las clases. Me parecía increíble tener contacto con esa perspectiva de una escuela historiográfica que ponía la mirada sobre el ambiente como protagonista, como actor, como agente de la historia.

En este caso, esa escuela historiográfica era sobre todo norteamericana, pero derivaba de la mirada de la historia de las mentalidades francesa, de la Escuela de los Annales, lo que fue llamado “la nueva historia”:<sup>3</sup> tenía la raíz de una historia que va a mirar otras capas

---

<sup>2</sup> Carvalho explicó que, los orientandos son estudiantes de doctorado que un supervisor orienta durante la elaboración de su trabajo de tesis.

<sup>3</sup> Véase Alberro, S. (1992). La historia de las mentalidades: trayectoria y perspectivas. *Historia*

de acontecimientos que no son los grandes hechos políticos que conforman la narrativa oficial, la narrativa dominante. Conocíamos la historia de las mentalidades, pero para mí fue muy interesante descubrir que no se trataba de la historia de un grupo social específico, sino de la naturaleza como protagonista. Entonces, en ese segundo capítulo del libro conseguí, con la mirada hermenéutica, la posibilidad de traer esta visión de la Historia Ambiental para hacer un análisis hacia adentro de la escena ambiental, lo que yo llamé el campo ambiental, apoyándome en el concepto de campo de relaciones sociales, tal como propuso Pierre Bourdieu. Apliqué ese concepto al campo ambiental –así como Bourdieu lo aplica a las artes o campos del arte, a la política, al campo académico, al científico– para comprender las diversas capas y los diversos entrecruzamientos de relaciones sociales que constituyen este fenómeno, este contexto que podemos llamar “campo ambiental”. Esto me pareció una cuestión interesante e importante, ya que define un campo y también un análisis, yo no diría semiótico, sino un análisis de los sentidos para seguir con la hermenéutica. Sería el concepto de los sentidos que producen los valores, las creencias, las actitudes, las identidades y las subjetividades, porque, en aquel momento. Por mi formación psicológica puse el foco en el tema de la formación de la persona, en cómo la gente se constituye en una persona socioambientalmente orientada, cómo alguien orienta su vida a partir de preocupaciones ecológicas, con lo que puede uno convertirse en un ambientalista o simplemente en un ciudadano que toma sus decisiones a partir de valores ecológicos.

Pero yo quería entender este lugar que está más abajo de la conciencia, que no siempre es explícito o totalmente consciente; ese lugar que nos hace ser, nos hace pensar, nos conduce a ciertas asociaciones, a conexiones entre la naturaleza y, por ejemplo, a observar el valor moral del bien, la naturaleza y el valor estético de la belleza.

Es ese sustrato no simbólico de la cultura lo que nos lleva, aunque de modo no totalmente consciente, a hacer nuestras asociaciones con los elementos del ambiente. Ahí, el análisis de la hermenéutica es una estrategia para buscar los sentidos, una búsqueda por los sentidos. Para la hermenéutica el tema de la constitución histórica de los sentidos, la historicidad del sujeto y de la sociedad está en su mirada. El desafío es que la hermenéutica no se asume como una metodología, sino que se propone ser una postura de comprensión. En este sentido no tiene un

---

*Mexicana*, 42(2), 333-351. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2222>

método a seguir paso a paso, como, por ejemplo, las perspectivas de análisis del discurso. Hay muchas perspectivas de análisis discursivas que tienen reglas claras sobre cómo hacer el análisis, y la hermenéutica se mantiene como una tradición filosófica muy vinculada a la fenomenología. Tiene una posición menos estructurante del modo procedimental de análisis, pero nos ofrece una serie de conceptos y parámetros para hacer el análisis, y eso es lo difícil en la hermenéutica, sobre todo para quien está en un doctorado, porque tú no sabes muy bien, exactamente, qué vas a hacer con todo.

La idea de tradición es también un concepto de la hermenéutica. Tradición no en el sentido sociológico, no como algo opuesto a lo moderno, sino en el sentido de que siempre hay algo que nos antecede y que nosotros no creamos desde cero. Lo que pensamos, los sentidos que accionamos en nuestra vida y nuestra cultura, están formados a partir de una tradición, de nuestra historicidad, y esta tradición es siempre plural; no es única, pero contiene una pluralidad, un conjunto de posibilidades de modos de pensar el mundo.

Me interesaba entender cómo la naturaleza empezaba a ser considerada algo positivo, un bien a ser cultivado y protegido, porque no siempre fue así. Hubo un momento en la historia en que la naturaleza era mucho más, algo amenazador, algo a ser domesticado. Hay muchas obras de historia ambiental que mencionan que no siempre la naturaleza fue algo bueno o que tenía un valor tan importante para otros movimientos culturales.<sup>4</sup>

Aunque digamos que en nuestra cultura contemporánea la idea de la naturaleza se ve como algo bueno, bonito, como fuente de valores morales positivos, esta condición todavía no es hegemónica. Hay muchos sectores sociales para quienes la naturaleza no es un bien, no es la fuente de valores positivos, de la verdad, de la honestidad, de la autenticidad. Este es un valor que tiende a ser difundido, pero es un núcleo de valor muy fuerte entre los ambientalistas. Después se va como un gradiente, se va diluyendo hacia personas ambientalmente orientadas, empáticas con el tema; después, toca a la gente que está indiferente y a los sectores que realmente no consideran la naturaleza animada por cualquier valor, además del financiero. Piensan: “Hay que derrumbar el bosque. Si esto

---

<sup>4</sup> Carvalho cita como ejemplo la obra de Keith Thomas, (2010), *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. [Trad. João Roberto Martins Filho. Consultor desta edição, Renato Janine Ribeiro; consultor de termos zoológicos, Márcio Martins]. São Paulo: Companhia das letras; y también la obra fundamental de Norbert Elias sobre el proceso civilizatorio.

tiene una rentabilidad inmediata, lo hacemos". Y hoy estamos así en Brasil, con un retroceso absurdo en términos de deforestación, con la quema de los bosques, porque hoy el agronegocio y los sectores ganaderos están dominando la escena económica. Para estos sectores muy inmediatistas no tiene sentido la idea de futuro, de sustentabilidad, de durabilidad, o por lo menos no guía su toma de decisiones. No toman en cuenta esta idea de la naturaleza como un bien común, un bien en este sentido filosófico. La naturaleza se reduce a recursos ambientales y es sólo una mercancía más en los mercados de productos negociables.

Al investigar sobre la formación de las sensibilidades para la naturaleza, fui a buscar algunos núcleos o puentes más intensos de significaciones, y los encontré. Los encontré porque propuse pensar la importancia de un *ethos*, de una actitud, una predisposición romántica que alimenta una idea de la naturaleza buena, auténtica, en oposición a la degradación moral, a los males de la civilización. El romanticismo está ahí desde el siglo XVIII y XIX, con un poco más de duración, pero también en el siglo XX, la contracultura me parece una reemergencia de este *ethos* ecológico romántico.

La experiencia con la docencia (la enseñanza) de la historia ambiental fue muy importante, porque me ayudó a comprender el presupuesto de la Escuela de los Annales (Braudel): la idea de los sentidos se va constituyendo históricamente y permaneciendo en cierta capa más profunda de la cultura, estableciendo continuidades durante las mudanzas o los cambios. Continuidades, porque hay reemergencias de estos sentidos de tiempos en tiempos, y mudanzas, porque las reemergencias cambian, en alguna medida, este repertorio histórico, porque los contextos históricos actuales específicos van a conferir características particulares a esta línea de continuidades. Veamos como ejemplo de esto, el *ethos* o el espíritu romántico. Esta sensibilidad romántica de valorización de la naturaleza que se encuentra en el sistema social emerge como reacción a la Revolución Industrial, denunciando la degradación humana, social y ambiental que ésta provocaba, y la contraponía a una visión de la naturaleza buena. Claro, los contextos históricos mudan, confieren otras particularidades a este núcleo de sentidos, pero algo ahí se mantiene permanente. Es una dialéctica entre permanencia y cambio. Braudel ya lo explicaba, aunque no fue el único en esta comprensión. El antropólogo Marshall Sahlins fue otro autor que trabajó la idea de que, cuanto algo más cambia más permanece lo mismo. Esas fueron las bases y estrategias conceptuales y metodológicas que accioné para poder llegar al capítulo dos del libro.



Para finalizar, debo decir que, cuando conocí a esta clase,<sup>5</sup> supe que hay quien trabaja con educación indígena –Conchita, que trabaja con la cuestión afromexicana–, hay los que aquí declaran sus intereses por la cuestión de la diversidad cultural. Anticipo que una discusión interesante que pueden tener es que la tradición que yo traigo aquí es una tradición de nivel muy macro, de una capa de la historia occidental. Se podría hacer el mismo ejercicio, pero pensando la tradición del pensamiento indígena y cómo esto impacta a ciertos conceptos del ambiente, de la naturaleza, en la cultura general; lo mismo para la tradición afromexicana o afrobrasileña. Sería interesante pensar e investigar la dimensión de la naturaleza hacia dentro de tradiciones culturales más específicas, pero esto no era en aquel momento lo que estaba puesto para mí, ni tampoco era la información a la que tenía acceso. Había que hacer otro tipo de investigación de campo y yo tendría que haber hecho una inmersión etnográfica, específicamente, en una de estas tradiciones, y me enfoqué en hacerlo desde una mirada occidental más general.

Quizás ahora ustedes hagan preguntas para que podamos hablar un poco sobre lo que hago actualmente, mostrar que esto no se ha quedado en el pasado, porque veo claramente una unidad en mi trayectoria de investigación y las miradas al fenómeno ambiental que han estado cambiando a lo largo de mi trayectoria, aunque de esto habría que hablar en otro momento.

**Edgar González Gaudiano:** Gracias, Isabel. Ha estado perfecto que nos hayas narrado esta aventura epistemológica que viviste para construir tu tesis de investigación, a partir de tu trayectoria como persona y como educadora ambiental en Brasil. Nos interesaría mucho que nos pudieras platicar, desde el momento en que publicaste este libro que ahora estamos revisando, ¿qué ha pasado contigo?, ¿hacia dónde has migrado tu desarrollo profesional?, ¿cómo te ves a ti misma como intérprete? En realidad, este libro es tu interpretación, es casi una autobiografía de esa trayectoria que tu proceso formativo ha seguido, o siguió hasta ese momento. Nos interesaría saber cómo ves ahora el asunto, cómo lo interpretas.

**Isabel Carvalho:** Voy a hacer un resumen de los últimos 20 años. La expresión que usaste es muy buena: intérprete. Eso viene de la her-

---

<sup>5</sup> Carvalho se refiere a los estudiantes y docentes del Seminario de Educación Ambiental para la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana, con quienes dialogó el 18 de febrero de 2021.

menéutica. La hermenéutica es una práctica de la interpretación que, antes de ser un pensamiento filosófico, la antigua hermenéutica era una práctica de interpretación de los textos bíblicos, pero la hermenéutica moderna ya se dirige a los sentidos de los textos, y ahí está otro elemento interesante que no me abandona nunca: mi trayectoria como psicóloga, que fue de formación psicoanalítica. Siempre estuve muy familiarizada con la práctica de la interpretación. El psicoanálisis es también una hermenéutica, una hermenéutica del sentido de la subjetividad humana. Me he sentido muy satisfecha en este lugar, de ser una analista, una intérprete. Y aunque no haya elegido la clínica psicoanalítica como actuación principal, a lo largo de los últimos 20 años, la ejercí por un tiempo y la retomé ahora, en mi tiempo de madurez. Pero en el momento de mi juventud me sedujo más la acción en el mundo, la actuación en equipos, los retos políticos a enfrentar colectivamente, más que la vida del consultorio. Sin embargo, nunca abandoné la mirada clínica, seguí estudiando psicoanálisis toda la vida. Es un tema que sigo leyendo y me interesa. La idea de la interpretación tiene que ver con este punto de partida y con mi formación clínica.

Después del doctorado lo que cambió profesionalmente es que me fui a la universidad como profesora. Antes, yo daba clases. Fueron años de profesora de Historia Ambiental con mi colega, pero no era mi ocupación principal. Era un curso de una ONG, un curso de formación de personas para actuar en los movimientos sociales y sectores gubernamentales. Se daba en una ONG de Río de Janeiro, en el Instituto de Estudos da Religião (ISER). Después del doctorado entré tardíamente como profesora en la universidad. Tardíamente porque tenía casi 40 años cuando concluí el doctorado. La idea de la investigación fue muy deseada; ahí empecé realmente una carrera de investigación más “académica”, como lo entendemos en la universidad. También tenemos en Brasil una carrera de Investigación, apoyada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología a la cual pertenezco. Ahí hay una línea donde la identidad de profesor-investigador se torna más consistente; esto es algo que solía hacer después del doctorado, no antes.

Defendí la tesis en 2001, entré a la universidad en 2003, trabajé en extensión rural dos años, de 2001 a 2003, donde hacíamos formación para la conversión agroecológica en redes de producción familiar rural. Tres años después, en 2006, me fui al posdoctorado en Estados Unidos, donde estuve trabajando con el antropólogo Thomas Csordas, en la Universidad de California en San Diego (UCSD). Esa fue mi entrada principal a la Antropología, y a partir de ahí pude percibir una interfase

interesante que ustedes verán cuando lean el capítulo 3 de libro, en el último subtema llamado “El religar ecológico y la sacralización de la naturaleza”. Esa era una preocupación menor en mi tesis, un pequeño subtema, pero ya estaba ahí el tema del que me ocupé mucho tiempo después.

Durante el posdoctorado empezó la percepción de que la relación entre lo sagrado y la naturaleza era un eje muy rico y que había mucho que investigar ahí. Esta es una temática que fue avanzando y hoy estoy trabajando bastante con ella. Esta fue una línea muy sencilla en la tesis, pero se fue fortaleciendo a lo largo del tiempo. Creo que son oportunidades que surgen por razones externas. Thomas Csordas es un antropólogo que estaba muy involucrado con el estudio de la religión en aquel momento, y ese es un factor que estudiamos. Hice varios seminarios con él en el posdoctorado, y a ese le siguieron otras colaboraciones e intercambios.

Yo estoy casada con un antropólogo que toda su vida estudió el fenómeno religioso, y ahí también hay un diálogo. En 2006, ambos conseguimos becas de estudio y nos fuimos al mismo lugar al posdoctorado. En la UCSD hay un Departamento de Antropología, y la tradición fuerte es la Antropología Psicológica; Csordas es un exponente de esta tradición en Estados Unidos. Era el lugar perfecto: mi marido, antropólogo; yo, psicóloga, nos vamos al mismo lugar y en el mismo año a hacer el posdoctorado. Por obra del destino lo logramos, incluso con el mismo orientador. En ese momento comenzamos a ver nexos entre el tema de la religión y el tema de la ecología; el ambiente era propicio para esto. Después, en la vuelta del posdoctorado, elaboramos nuestro proyecto de financiamiento de investigación enlazando estas temáticas. Mi marido siempre trabajó en la universidad federal pública, mientras que yo en las universidades confesionales, privadas. No estábamos en la misma universidad, pero montamos un grupo de investigación interinstitucional para poner en diálogo la Antropología y la Educación. Las temáticas que venían de la universidad federal donde él trabajaba eran mucho de religión; las que venían de mis orientandos eran más variadas, pero muy ligadas a educación ambiental. Ahí salió el primer proyecto de cuatro años de investigación que tuvo como centro la idea de lo sagrado y la naturaleza. Nuestra hipótesis en ese momento era, y yo creo que hasta hoy sigue siendo para mí una hipótesis muy defendible, que vivimos nuevas modalidades de trascendencia en una sociedad secular. La secularización está ligada a la modernidad, a la democracia, al despliegue de la religión como centro de la vida social en Occidente. Y es en este con-

texto que emerge la idea de la naturaleza como portadora de un valor sagrado inmanente. Esta naturaleza, muchas veces romántica, emerge como algo sagrado, como una fuente de revitalización, casi como una experiencia mística. Las personas se curan a través de la proximidad de la naturaleza, la gente tiene revelaciones cuando tiene una experiencia con la naturaleza.

Esta proximidad me llamaba la atención, esta proximidad de una mística, prácticamente una mística ecológica. En los seminarios y en los congresos de ecología había prácticas de este tipo de espiritualidades: ruedas de cura chamánica, prácticas de danzas circulares, rituales que celebraban lo sagrado de la nueva era; la valorización de saberes que no eran tan racionales. Todo esto llamaba mi atención como parte de una mística ecológica. Recién publiqué con Carlos Steil un artículo que profundiza esta perspectiva.<sup>6</sup>

Por el lado de la antropología de la religión, de los maestrantes y doctorandos que estaban investigando las temáticas religiosas, el hecho de tener este grupo de investigación multi e interdisciplinar, entre Antropología y Educación, hacía que ellos también comenzaran a ver fenómenos religiosos donde la naturaleza jugaba un papel de indexador de lo sagrado. Ahí hicimos un artículo sobre la naturalización de lo sagrado y la sacralización de la naturaleza.<sup>7</sup> La hipótesis conceptual que nos guiaba –para situarla rápidamente– estaba presente, entre otras fundamentaciones, en un debate instalado entre el antropólogo francés Marcel Gauchet, que defiende la tesis de que estamos en una religión del fin de la religión, mientras que el filósofo francés Luc Ferry asegura que la ecología es la nueva religión. Esto movió muchas y productivas discusiones en nuestros grupos de investigación.

Personalmente, creo que la naturaleza tiene la función de reinstalar la trascendencia en la inmanencia, en un contexto de una sociedad secular. Esta trascendencia se desplaza a un régimen de inmanencia muy diferente de la religión tradicional. En la matriz judeocristiana lo sagrado está fuera del mundo. El mundo material en que vivimos está desanimado, no hay alma en la materia del mundo. El espíritu está fuera del mundo y nuestra alma es inmortal e inmaterial. En este

---

<sup>6</sup> Steil, C. y Carvalho, I. (2021). Na 'carne do mundo': imanência, subjetivação e espiritualidades ecológicas. *Lusotopie* [online], XX(1-2). <http://journals.openedition.org/lusotopie/1945>.

<sup>7</sup> Carvalho, I. y Steil, C. (2008). A sacralização da natureza e a 'naturalização' do sagrado: aportes teóricos para a compreensão dos entrecruzamentos entre saúde, ecologia e espiritualidade. *Ambiente & Sociedade*, 11(2), 289-305. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2008000200006>.

mundo moderno, desencantado por lo sagrado que ya no lo habita más, lo sagrado parece emerger; aunque no es lo sagrado de la trascendencia del mundo, sino lo sagrado en la inmanencia del mundo, en la materialidad del mundo, en la materialidad de la naturaleza, en las aguas, en los ríos, en las montañas. Es en la materialidad de la naturaleza que se da el valor y la experiencia de trascendencia que el sujeto vive, algo que lo hace trascender su existencia como individuo. La idea de ser pequeño delante de la naturaleza es una idea de reconocer la trascendencia de ella, de salir de este encierro del individuo que, en una racionalidad moderna, es todo lo que existe: un individuo en sí mismo y perdido en un universo desencantado. Aquí la naturaleza promueve la posibilidad de sentirse parte, enraizado en algo que es mayor que sí mismo y de un orden superior, pero que no está en otro mundo, sino en la materialidad de este mundo. Esa es la cuestión epistemológica que alimentó a este grupo de investigación llamado Sobrenaturalezas. El nombre es muy interesante porque tiene doble sentido, sobrenatural y sobre, al respecto de la naturaleza.

Este camino llevó a una expansión de mi interés en la experiencia del sujeto, que siempre fue un tema importante para mí; entender la experiencia del sujeto frente a la naturaleza como una experiencia cultural y existencial; entender cómo esto se crea.

También hice un dislocamiento para entender la epistemología ambiental. Esa fue una aventura más conceptual, más filosófica. Este giro de estudios está bien argumentado en un artículo llamado “Epistemologías ecológicas: la demarcación de un concepto”, que hicimos Carlos Steil y yo, donde exploramos la idea de qué bases conceptuales serían aquellas que nos permiten salir de la trampa de los dualismos.<sup>8</sup>

La ecología siempre criticó los dualismos, las dicotomías, el abismo que separa la naturaleza y la cultura. Muchas de las bases filosóficas, sociológicas, incluso las antropológicas, no nos permiten traspasar dichas dicotomías, por ello empecé a prestar atención a una serie de autores que, aun no conformando una misma escuela, tienen una convergencia y parecían estar en la búsqueda de una base conceptual que realmente traspase la dicotomía. Ahí nos aproximamos a Tim Ingold, un antropólogo y biólogo con un perfil muy particular, pero interesante, que está inmerso en esta construcción teórica para superar el tema de

---

<sup>8</sup> Steil, C. y Carvalho, I. (2014). Epistemologías ecológicas: delimitando um conceito. *Mana*, 20(1), 163-83. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006>.

las dicotomías. Otros autores muy diferentes, pero con el mismo punto, son Donna Haraway, Isabelle Stengers y Bruno Latour, quienes mantienen un productivo debate entre ellos, a diferencia de Ingold, que va en otra dirección y tiene otros interlocutores. También en la filosofía hay un intento de hacer una filosofía del nuevo materialismo, que define el estatus de pensar en la materialidad del mundo de una manera no dicotómica, la cual está próxima a esa idea ecológica donde estamos en una relación con la naturaleza que tiene acción desde ambas partes y no hay un protagonismo humano. Es una idea de una continuidad y simetría entre la materialidad del mundo y las ideas, entre humanos y no humanos.

**Edgar González Gaudiano:** Muy interesante esa vertiente de trabajo sobre la sacralización de la naturaleza. Te he leído poco al respecto, pero seguramente conoces los trabajos de Morris Berman sobre el reencantamiento del mundo, o los de Michel Maffesoli, que trabajan el tema de la necesidad de recuperar ese sentido sagrado que hemos dejado en el devenir civilizatorio. Muy interesante el trabajo que has venido haciendo, me demuestra una vez más que nuestras vidas están definidas por la contingencia, porque en realidad son historias que nunca pensamos que íbamos a vivir.

**Isabel Carvalho:** Exactamente.

**Edgar González Gaudiano:** Si alguien quiere comentar sobre todo lo que nos ha dicho sobre su trayectoria, sobre cómo concibió este libro que estamos revisando.

**Daniela Arreola:** Estuve pensando sobre el capítulo 2, la sección de América en la naturaleza. Menciona que Brasil tiene un imaginario de la naturaleza, un espacio abundante y fértil que se reconoce como reserva de la biodiversidad. Esto lo reconozco como esa dialéctica que permanece. Mi duda es: ¿qué ha cambiado?, ¿qué se le puede agregar a esa concepción que tiene el brasileño de su naturaleza?

**Isabel Carvalho:** Me basé un poco en la historia de Brasil, a partir de la mirada de los colonizadores, una mirada de deslumbramiento con la riqueza de la naturaleza. En esta misma mirada ya está el antagonismo, ya está su contrario. Desde *La Carta de Colón* se formó un imaginario de Brasil y de América del Sur; en ella está la mixtura de los contrarios,

del deslumbramiento con la belleza y el exceso de la naturaleza, con la posibilidad de transformar dicha naturaleza en bienes materiales, con la Conquista de América. La idea de robar y explotar la naturaleza viene junto con el deslumbramiento por la naturaleza.

Después de esto se va formando un imaginario de manera inconsciente. En Brasil, la naturaleza es percibida como pródiga, fértil, ilimitada. Este imaginario puede ser parte de la autocomplacencia para quien explote la naturaleza de manera injustificada, con la idea de que es infinita y que se renueva. Este imaginario ya contiene un supuesto. No es solamente un deslumbramiento de la belleza, y esta belleza no está asociada a la preservación. El deslumbramiento se asocia tanto a la preservación como a la destrucción, dependiendo de la conveniencia del grupo social que maneja este imaginario. Es interesante, debido a que la comprensión de estas ideas no es lineal. Podemos pensar en términos dialécticos o no dialécticos. No hay síntesis. Es una dialéctica de oposición más que de síntesis, lo cual es interesante en términos conceptuales; en términos históricos, es una tragedia.

En este momento en Brasil tenemos dos áreas impactadas negativamente: educación y medio ambiente, y hay una reacción –al menos en términos de opinión de la población– en contra de las políticas ambientales actuales que favorecen el latifundio, los sectores ganaderos y el agronegocio, al suavizar las leyes de protección ambiental. Una de las consecuencias de esto es la apertura a la explotación minera en áreas indígenas y a la deforestación. Hay una reacción en términos de difusión del valor de la naturaleza, de la idea de sustentabilidad, hay una percepción general sobre su importancia. En este momento se produce una organización de fuerzas políticas de oposición al actual gobierno, pero, mientras éste siga en el poder es muy difícil detener sus políticas de devastación.

Al mismo tiempo, estoy acompañando las discusiones sobre el Antropoceno y la crisis climática, y me parece que estamos en un punto de no retorno. Para Brasil los últimos años han sido terribles, y los impactos de la pérdida de cobertura forestal en la Amazonía ya se están sintiendo con el calentamiento de las grandes ciudades de Brasil, y con la falta de lluvias, lo que nos está lanzando a una crisis hídrica sin precedentes. El año pasado la ciudad de São Paulo se oscureció a las tres de la tarde y nadie sabía qué pasaba. No había lluvia, no había viento. Después supimos que fue resultado de los incendios del Amazonas que, con corrientes de viento desde allá, empujaron nubes de cenizas sobre São Paulo. Algo inimaginable. Pienso que existe esta idea de naturaleza

pródiga, pero que está cambiando. Es una naturaleza que está muriendo y parece que ya no va a sustentarse, y nosotros no vamos a sustentarnos sin ella.

**Edgar González Gaudiano:** Naturaleza póstuma.

**Isabel Carvalho:** ¡Exacto! Una naturaleza póstuma. Ya está en el límite. Este imaginario positivo de deslumbramiento probablemente ya está sufriendo modificaciones profundas, por lo que estamos viviendo y lo que vamos a vivir.

Donna Haraway ha dicho que lo que tenemos que aprender no es sólo cómo vivir, sino también cómo morir con dignidad en este planeta, que él mismo está muriendo. Esas discusiones del Antropoceno son oscuras, no tan luminosas como las utopías ecológicas de unas décadas atrás. No digo que ya no sean válidas las utopías; lo siguen siendo, pero estamos viviendo en un momento de mudanzas muy radicales en este registro real y simbólico de nuestra experiencia con la naturaleza, como una experiencia de los desastres (climáticos, forestales, pérdida de biodiversidad), una respuesta violenta del planeta que la filósofa de la ciencia Isabelle Stengers llama “la intrusión de Gaia”.

**Edgar González Gaudiano:** Catástrofe.

**Isabel Carvalho:** Más de catástrofe, exacto. De catástrofe, de muerte, de fin, de crisis. Estamos viviendo un momento diferente, inédito para nosotros en términos de su intensificación.

**Edgar González Gaudiano:** Isabel, y como educadores ambientales ¿cómo podríamos mantener una postura optimista sobre el mundo frente a este escenario tan terrible?

**Isabel Carvalho:** Yo me pregunto lo mismo y no sé. He buscado respuestas, pero son muy frágiles. Recuerdo a Gramsci, que hablaba del optimismo de la voluntad y del pesimismo de la razón. En términos racionales no consigo ser muy optimista. Optimismo y pesimismo son proyecciones para el futuro. Creo que es mejor “abrir mano” del intento controlador que tenemos. A los educadores les gusta controlar, realizar, planear el futuro, y quizá ya no tenemos mucho control sobre el futuro de este planeta. Pero lo que me hace vivir y despertar todos los días, con cierta alegría de vivir, es que hacemos lo que creemos que debe ser



hecho, lo que está alineado con nuestros valores, aun cuando sabemos que podemos estar en el lado perdedor del juego político, civilizacional o histórico.

Creo que esta coherencia con nosotros y con el grupo social con quien compartimos nuestras ideologías políticas y ecológicas es lo que nos sostiene, aunque esto no quiere decir que nosotros indicaremos la dirección de la transformación del mundo. Yo no creo en la idea de que una verdad se tornará clara para todos, y que cuando la gente descubra que el medio ambiente es fundamental para la vida, todo cambie para mejor. La gente ya lo sabe, incluso la gente que lo destruye, lo sabe y no dejará de hacerlo. Hay gente que tiene poder económico, poder de cambiar las cosas, pero no las va a cambiar. Quizá la gente que más poder tiene hoy esté más dedicada a pensar en cómo escapar de la tragedia y el caos, que a evitarlos. Pienso que estamos en un momento crítico. Otros momentos fueron también críticos, basta relativizar históricamente, pero esto es la crisis que nos toca vivir.

**Edgar González Gaudiano:** Es un momento crítico y global.

**Isabel Carvalho:** Y que nos tocó vivir en nuestra generación. No vivimos en la Edad Media, no vivimos la peste, las grandes guerras, la gripe española. Pero ahora estamos en otro momento crítico. Aceptar la apertura del futuro sin el imperativo de que vamos a controlar todo y hacer lo que nos parece ético en el presente es lo que me tranquiliza personalmente. Tener menos expectativas de control del futuro. Aceptar que la naturaleza y la historia son más grandes que nosotros, individual y generacionalmente, y nos engloba.

**Edgar González Gaudiano:** Muchas gracias, Isabel. Esta ha sido una verdadera conferencia magistral. Nos has ayudado a ver, a entender este momento que estamos viviendo a partir de una trayectoria histórica que está llegando a un momento crítico y muy funesto. Y para quienes estamos trabajando en procesos educativos, si bien hay que partir de esto, hay que intensificar los esfuerzos por recuperar lo mejor que podamos de nuestras vidas.



.2.

# AVANCE Y RETROCESO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE IDENTIDADES AMBIENTALES Y ACCIÓN COLECTIVA

*José Gutiérrez Pérez*

He de confesar que el texto seleccionado como detonante del debate de esta sesión doctoral telemática, con estudiantes de la Universidad Veracruzana, ha rescatado de mi memoria algunos destellos remotos que conectan mi identidad investigadora (que ya acumula al menos tres décadas de travesía y emocionante aventura, si no he perdido la cuenta), y la entretienen junto a la de otros colegas, conformando trayectorias académicas que han permitido hacer contribuciones de interés compartido para el estudio empírico de diferentes facetas del apasionante e inagotable campo de investigación en educación ambiental (EA).<sup>1</sup>

En nuestro caso, están centradas ahora en el impacto de las narrativas virtuales como herramienta de deconstrucción de un sujeto ecológico, zarandeado por la emergencia del cambio climático,<sup>2</sup> y en tránsito de la modernidad a la posmodernidad; envuelto por el ruido de fondo que generan fenómenos inéditos como el de las *fake news* y la era de

---

<sup>1</sup> La lectura revisada en esta sesión es: Gutiérrez Pérez, J. (2010). Narrativas virtuales para la reconstrucción del sujeto ecológico de nuestro tiempo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 27. <https://journals.openedition.org/polis/6972#quotation>

<sup>2</sup> González-Gaudio, E., Meira, P. y Gutiérrez-Pérez, J. (2020). ¿Cómo educar hacia la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículum de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 843-872.

la posverdad. De un sujeto ecológico que usa y desecha instrumentos tecnológicos en función del progreso y, con mayor o menor grado de pericia y *expertise*, los utiliza, moldea y perfecciona, apropiándose de su potencial transformador para ponerlos al servicio de finalidades científicas y sociales que van más allá del interés intrínseco de conocer, explicar y describir para interesarse, a su vez, por transformar y cambiar realidades socioambientales. Esto, sin perder de vista que también en el muestrario antrópico encontramos y convivimos con esta otra cohorte y amalgama heterogénea de perfiles de generación Z, distinta a la generación Greta, que también incorporan las tecnologías al ADN en su hacer, pero que simplemente las instrumentaliza, atrinchera y prostituye como uno más de los muchos arsenales estériles de entretenimiento vacío con los que nos idiotiza ese presente-ausente, de lo que Bauman (2006) llama desde hace rato “sociedad líquida” de nuestro tiempo.<sup>3</sup>

Tomando como pre-texto, este texto,<sup>4</sup> lo usaré a lo largo de este diálogo como una fuente documental primaria mejorable, susceptible de crítica, limitada y condicionada por el momento en que se publica, 2010, y que ahora podría servir de coartada para establecer puentes fértiles entre mi microhistoria subjetiva, como sujeto investigador, y la mesohistoria y macrohistoria del campo disciplinar transnacional de la educación ambiental; como una metodología de reconstrucción histórica que va de la fenomenología ontológica, de lo personal, a la fenomenografía filogenética de lo institucional.

Así pues, usémoslo a modo de caso particular, en su dimensión experiencial, como presunto prototipo de un sujeto ecológico abstracto, y a la vez singular, que investiga en una comunidad de práctica científica, que persigue avanzar y generar conocimiento teórico-práctico a través de la crítica continuada de sus contribuciones científicas y la renovación persistente y sistemática de los programas de intervención y recursos en que se apoya. De un sujeto ecológico “X”, “Y” o “Z” que, al interactuar con sus pares (con inéditos elementos virtuales y diferente propósito), analiza, debate, reconoce limitaciones, deconstruye y reprograma lo anteriormente diseñado a la luz de lo que hay de nuevo ahora, para hacer balance histórico sobre lo hecho y avanzar hacia propuestas futuras más creativas, menos miopes y más elaboradas, que superen y

---

<sup>3</sup> Bauman, Z. (2006). *Liquid Fear*. Cambridge: Polity Press. [*Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona: Paidós, 2007].

<sup>4</sup> El autor se refiere al artículo “Narrativas virtuales para la reconstrucción del sujeto ecológico de nuestro tiempo”, que dio pie a esta conversación.

mejoren las inconsistencias de las anteriores, acercando y elevando todo lo posible nuestras categorías de producción a la medida más elevada de lo que Ernesto Sabato denomina “el absoluto”, o de lo que ahora llamamos “estándar”, compartido por una comunidad de práctica científica en función de los niveles de exigencia que cada colectivo de expertos del campo marca como umbral de referencia.<sup>5</sup>

Tomemos esta mirada retrospectiva para andar sobre rastros de algunos hitos clave, como un recurso de introspección público que, al verbalizarlo y escribirlo, admite recambio y sugiere ideas para replicar, replantear y diseñar nuevas propuestas de indagación sistemática que amplifiquen, complementen y ensanchen el estado del arte y los hallazgos aceptados hasta el momento como válidos provisionalmente, y sujetos a las cautelas de incertidumbre con las que hemos de convivir para construir certezas.

Soy consciente de que ha transcurrido ya más de una década desde la publicación del texto sobre narrativas digitales que editó la revista *Polis*. Confieso que no lo había vuelto a leer desde entonces, aun así, veámoslo como una aportación susceptible de crítica desde las coordenadas temporales y mentales del presente continuo que nos mueve al futuro.

Este texto lo escribí en un momento histórico dado, muy cruzado por discusiones previas, especialmente a partir de una conferencia en el Congreso de Guanajuato Tbilisi+31, argumento que sirvió de embrión para algunas de estas ideas, y que posteriormente dio lugar a una línea de investigación empírica continuada que ha estado siempre permanente en mi trabajo y en el equipo que dirijo en la Universidad de Granada. Esta línea ha generado distintos tipos de aproximaciones empíricas al tema que han permitido ir reenfocando y reactualizando los aportes del campo.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Sabato, E. (2006) [1948]. *El túnel*. Madrid: Editorial Cátedra.

<sup>6</sup> Dichos resultados se encuentran en los siguientes artículos, entre otros: Ouariachi, T., Galván, L., Olvera, M. y J. Gutiérrez-Pérez, J. (2019). A comparative quality assessment between Spanish and American serious games on climate change. *The Journal of Communication and Media Studies*, (4)1, 33-42. <https://doi.org/10.18848/2470-9247/CGP/v04i01/33-42>. Ouariachi, T., Olvera, D. y Gutiérrez, J. (2019). A framework for climate change engagement through video games. *Environmental Education Research*, 25(5), 701-716. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1545156>. Ouariachi, T., Olvera, D. y Gutiérrez, J. (2017). Analyzing climate change communication through online games: Development and application of validated criteria. *Science Communication*, 39(1), 10-44. <https://doi.org/10.1177/1075547016687998>. Ouariachi, T., Olvera, M. y Gutiérrez, J. (2017). Narrativas sobre la sostenibilidad y el cambio climático: medios tradicionales vs. juegos online. *Congreso Internacional Nuevas Narrativas*, UAB julio: <http://congresointernacionalnuevasnarrativas.com/>

Reconozco que al releer este texto he caído en la cuenta de una situación perpleja, y un tanto rocambolesca, causada por el efecto iluso de verme sentado ante un espejo al que no había dirigido mi mirada en el transcurso de los diez últimos años. Por eso me ha resultado algo convulsivo este compromiso público de reencuentro abierto con un texto pretérito, porque, en cierto modo, supone un ejercicio axiomático de malabares que persigue buscar una correspondencia canónica entre dos vectores de tiempo cruzados, sujetos a reglas de construcción científica no estáticas y movidas por el tránsito evolutivo de los patrones de provisionalidad con los que aseguramos la credibilidad de nuestras argumentaciones en cada momento. Por ello, certificar su veracidad exige de cierta tolerancia y relativismo al someterlas al juicio del criterio público, evolucionado del “absoluto” del 2021, envuelto en el “charol” de la pandemia y sus circunstancias.

Me he sentido como Alicia en el País de las Maravillas, corriendo tras el conejo, revisando un texto que era antiguo y tentado a reescribirlo desde el otro lado del espejo de un presente que escapa al pasado y se proyecta al futuro. Y me sentía un poco en este efecto Peter Pan, con la foto del perfil de nuestra identidad que no hemos actualizado y que se quedó anclada, atrapada en la friolera de los diez años pasados, y entretanto no te has dado cuenta, siquiera, porque te piensas así, como un sujeto ecológico *tuneado*, ideologizado y anclado en representaciones iconográficas fijadas en nuestra solapa identitaria, y validadas por los pares que gentrifican, discriminan y delimitan el perfil del *yo* y el *ego*, en el superego de la otredad, o revestidas por la señal corporativa, el logotipo y la marca institucional que respaldan y certifican la originalidad del holograma parlante.

Y alguien te pone en el suelo cuando te dice: “Oye, ¿por qué no cambias esta foto?, que se te ha caído el pelo”. Bueno, pues eso me ha ocurrido con este texto. Por eso le he puesto encima otra idea y he tratado de darle un nuevo título, jugando con las palabras y conceptos, como siempre hacemos los académicos, y lo he renombrado ahora bajo una etiqueta de mayor alcance: “Avance y retroceso de la investigación sobre identidades ambientales y acción colectiva”, dando un salto de la narrativa virtual a la construcción de la identidad ambiental, y a la narrativa de la deconstrucción de la identidad virtual, para entender las dinámicas de la ciencia en el campo desde la microhistoria de lo subjetivo; es decir, pensando en que la narrativa virtual está más cerca de la ficción, por ser una experiencia vital no encarnada, en cierto modo simulada y representada en la abstracción de la imagen, aunque no exenta de emoción

y vivencia, pero sí carente de una interacción directa sensorial y qui-nestésica, determinada por coordenadas espacio-temporales de acción y colaboración presencial, pisando suelo, alertando de los riesgos de atrofia social, de los déficits y privaciones de encuentro e interacción, y amenazado por las patologías al acecho que pueda conllevar este nuevo micro-macro cosmos telesférico por el que circulamos la vida, y al que hemos naturalizado ya desde el artificio de un *modus operandi*, virtual u online; dotados de un poder mágico de aparición, como holograma a través de Blackboard Collaborate, GoogleMeet, Zoom, CiscoWebex, Adobe Connect, etc., y enmarcados por la identidad corporativa a gusto del cliente, cual defensores virtuosos y acérrimos de las virtudes apple-ianas o microsoftianas, de unos mundos mercantiles que no nos pertenecen, pero que nos caracterizan, identifican y delimitan como entes dinámicos promotores de sus infinitos superpoderes.

La paradoja de transgresión temporal geodésica que nos imponen las coordenadas de meridianos y paralelos del globo terráqueo, hace que un correo quede registrado en España con su repuesta (jueves 21 enero de 2021, 13:58) y se vea respondido con varias horas anteriores a la emisión del mensaje inicial al que da respuesta en México (jueves 21 de enero, 18:40) (véase ejemplo en la página siguiente).

Desde este punto de vista afortunado, de cronistas de nuestro ego académico y las circunstancias que lo envuelven, transcurridos diez años de haber escrito este trabajo el veredicto es concluyente: me parece un texto obsoleto y anacrónico. Obsoleto en el discurso que planteaba, visto desde la perspectiva actual, y anacrónico porque, a pesar de no estar del todo fuera de lugar, el escenario del cambio que nos ha mecido estos años ha sido más ajetreado, veloz y convulso de lo que acaso éramos capaces de avizorar y augurar, desde las coordenadas anteriores; no quiere decir que sea un texto fuera de contexto y desprovisto de interés, me parece que puede tener algunos valores.

El texto subraya la perplejidad que está provocando el torbellino de avatares, innovaciones y cambios tecnológicos en las distintas generaciones de educadores ambientales, y en la flexibilidad, capacidad de reconversión, reciclaje y mimetismo que han de adoptar los contextos de intervención que los envuelven, donde muchas prácticas profesionales continúan aún aferradas a modelos más presenciales de baja definición tecnológica (BDT) que exigen, en las cláusulas de su contrato de interacción, el imperativo de la participación física del ciudadano para el desarrollo de los programas. Los dilemas que se plantean en el texto se refieren a cómo hacer compatibles estos nuevos

Webmail UGR: Re: Invitación

webmail.ugr.es/?\_task=mail&caps=pdf%3D1%2Cflash%3D0%2Cuff%3D0%2Cwebp%3D1&uid=205783&inbox=INBOX&action=show

Re: Invitación

From José Gutiérrez, Univ. Granada on 2021-12-04 18:09

El 2021-01-21 20:18, José Gutiérrez escribió:  
Amigo Edgar,  
No nos des sustos, ¡va todo bien!  
Por aquí estamos en un momento de máxima subida e impacto. Más aún que las dos olas anteriores. Empezaron las vacunas con cuentagotas y muchos amigos ya lo pasaron, con trágicos efectos colaterales para familiares mayores. Cuenta conmigo para el 25, me lo apunto (a 17 horas, en España). Tendré que aprenderme de nuevo el artículo, pues ya lo olvidé.  
Fuerte abrazo y espero te recuperes de inmediato. Cuidate.  
Pepe

El 2021-01-21 18:40, Edgar Gonzalez-Gaudioino escribió:  
Querido Pepe,  
Espero que estés bien en medio de esta terrible pandemia que está azotando nuestros países. Yo estoy saliendo de casi un mes de estar padeciendo la COVID-19, pero estoy ahora bien.  
Como sabes, participo en una maestría y doctorado en investigación educativa en la Universidad Veracruzana. Estos programas entre otras líneas tienen una línea de investigación en educación ambiental y los estudiantes se inscriben directamente a cada línea. Para el ciclo escolar que inicia el próximo mes de febrero estaremos dedicando una sesión a analizar tu artículo Narrativas virtuales para la reconstrucción del sujeto ecológico de nuestro tiempo. Nos gustaría mucho que el día 11 de marzo nos pudieras impartir una charla sobre ese artículo entre las 11 y las 12 horas (hora de México) del 25 de febrero. Podrás?  
Un fuerte abrazo amigo  
Edgar

Dr. Edgar J. González Gaudioino  
Instituto de Investigaciones en Educación  
Universidad Veracruzana  
Campus Sur

11°C Mayora soleado 04/12/2021

Webmail UGR: Re: Invitación

webmail.ugr.es/?\_task=mails\_caps=pdf%3D1%2Cflash%3D0%2Cuff%3D0%2Cwebp%3D1&uid=36113&inbox=INBOX&BUZONdeEntradaUGR&search=351264deade07ed6b409499878e20a1&action=show

Re: Invitación

From Edgar Gonzalez Gaudioino on 2021-01-22 00:39

Gracias Pepe,  
Son 7 horas de diferencia con España, nos quedaría mejor a las 18 horas de Granada si no tienes inconveniente. Puedes hablar de lo que quieras sobre la formación del sujeto ecológico o de los educadores ambientales.  
Estoy bien, de hecho hoy ha sido mi mejor día, así que ahora sí siento que estoy superando este bicho traicionero.  
Un fuerte abrazo y saludos a Tere.  
Edgar

Dr. Edgar J. González Gaudioino  
Instituto de Investigaciones en Educación  
Universidad Veracruzana  
Campus Sur  
Paseo 112, Lote 2, Sección 2A, Edificio B, 2º piso  
Col. Nuevo Xalapa  
91097 Xalapa, Ver, México  
Tel: (52) 228 8193369 ext. 13887  
Tel: (52) 228 8193967 ext. 13887  
correo electrónico: edgonzalezgaudioino@gmail.com/edgagonzalez@uv.mx  
http://edgargonzalezgaudioino.blogspot.mx

El jue, 21 ene 2021 a las 13:18, José Gutiérrez, Univ. Granada (<jguti@ugr.es>) escribió:  
Amigo Edgar,

7°C Nublado 02/12/2021



mundos virtuales con las demandas de un sujeto ecológico no atemporal, de nueva generación, que sea capaz de integrar en los programas la contemporaneidad de los problemas reales desde los instrumentos y narrativas que ofrece la red, sacándole partido real y poniendo la alta definición tecnológica (ADT) al servicio de la sostenibilidad, con perspicacia e inteligencia, desde los nuevos cánones del ciberactivismo y los estándares de las nuevas narrativas no lineales construidas desde la pluralidad de medios.

Un especial énfasis se da al preguntarnos si la EA tiene algo que hacer y decir, más allá del currículum clásico y neutral, ante conflictos vitales y cruciales, como el de la situación de crisis económica del mundo actual, las pandemias mundiales, las catástrofes asociadas a causas humanas y los modelos de civilización que nos envuelven, y en qué medida los avances en las tecnologías de la información y la comunicación hacen más viables estos planteamientos, favoreciendo la comprensión crítica y agilizando medidas de solución. A la vez, nos preguntamos si entre los fines de esta nueva modalidad de EA reconstruida hemos de incluir retos globales, como la revisión de los modelos de organización económica, la evaluación de instrumentos del capitalismo que mantienen vivas las macroestructuras geopolíticas contemporáneas y los modos de organización social que favorecen a unos más que a otros. También se discuten los obstáculos y resistencias que han de afrontar los educadores ambientales para atender estas demandas de la sociedad actual cuyos requerimientos han de contribuir a armonizar los modelos tradicionales de la EA, integrándolos desde la versatilidad y flexibilidad de los modernos instrumentos virtuales, pues es evidente que facilitan interacciones complejas en tiempo real, favorecen los análisis multidireccionales y estimulan la explicación de fenómenos desde la pluralidad de fuentes, puntos de vista y enfoques complementarios (Gutiérrez-Pérez, 2010, pp. 130-131).

Es un texto hermenéutico, un texto planteado desde una posición fenomenológica amplia que abre camino a lo andado. Pero le falta carga empírica. Yo mismo, si hubiese tenido que hacer como réferi de par académico un *review* a este trabajo, posiblemente le habría puesto objeciones y formulado críticas por todos lados. Le falta carga empírica, desde mi punto de vista. Aun así, tiene algunas ideas-fuerza que tal vez sean de interés y merezca la pena retomar con mayor pericia. Parece que la idea de narrativas virtuales, hace diez años, era una idea apenas emergente y poco trabajada; ahora mismo habría que mirarla de una manera más integradora, más versátil, más plural, más dinámica.

En fin, todo esto que ahora transcribo, al rebobinar el diálogo y al recordar su preparación, me ha llevado unas semanas de *remake*,

Webmail UGR - Recordatorio

From Edgar Gonzalez-Gaudiano on 2021-04-05 15:40

Querido Pepe,

Solo para recordarte que este próximo jueves 8 de abril tenemos programada tu charla en nuestro Seminario de Posgrado.. Sería a las 18:30 horas de España (11:30 en México).

El tema sería tu artículo *Narrativas virtuales para la reconstrucción del Sujeto Ecológico de nuestro tiempo*. Un día antes te haremos llegar la liga para conectarnos via zoom.

Un fuerte abrazo.

Edgar

Dr. Edgar J. Gonzalez Gaudiano  
Instituto de Investigaciones en Educación  
Universidad Veracruzana  
Campus Sur  
Pasaje 112, Lote 2, Sección 2A, Edificio B, 2° piso  
Col. Nuevo Xalapa  
91097 Xalapa, Ver, México  
Tel: (52) 228 8193369 ext. 13887  
Tel: (52) 228 8193067 ext. 13887

De las charlas con el Seminario de Educación Ambiental para la Sustentabilidad UV (México)

De Aparicio Cid Raquel <raparicio@uv.mx>  
Destinatario jgut@ugr.es <jgut@ugr.es>  
Fecha 2021-09-30 22:50

Transcripción Dr. José Gutiérrez revisada.docx (~46 KB)

Estimado Dr. José Gutiérrez:

Con gusto le escribo, esperando que se encuentre bien, junto con su familia y sus comunidades. La razón de este mensaje es solicitar su autorización para llevar adelante un proyecto que nos interesa desarrollar dentro de la Cátedra UNESCO sobre Ciudadanía, Educación y Sustentabilidad del Desarrollo, que coordina el Dr. Edgar, con base en los ejercicios de diálogo que desarrollamos el semestre anterior con destacados expertos de la educación ambiental / sustentabilidad, en el Seminario de Educación Ambiental para la Sustentabilidad.

El eje del proyecto son las charlas sostenidas por el SEAS con la Dra. Isabel Carvalho el pasado 11 de febrero; con el Dr. José Manuel Gutiérrez Bastida el 10 de junio, y con usted, el 8 de abril de este año, a través de zoom.

La idea es, a partir de la transcripción de sus charlas y algunos de los comentarios durante la misma (no todos, solo los que hayan sido útiles para ampliar la exposición principal), tres de los estudiantes que entonces asistieron a la conversación "respondan" por escrito al autor principal mediante textos cortos (entre 1,000 y 1,200 palabras cada uno), con sus propias reflexiones.

En abril pasado solicitamos verbalmente su permiso para grabar la charla, la cual colocamos en el canal de YouTube de la Cátedra. Sin embargo, consideramos que este medio no es suficiente para dar a estas reflexiones la divulgación que merecen, pues toman como sustancia las inquietudes compartidas por el estado actual del mundo junto con el papel de la educación ambiental, y en este objetivo hay coincidencias importantes con la Cátedra UNESCO-UV.

Prendemos elaborar esta iniciativa en los meses que restan de 2021, pero no podríamos pensar en ello sin antes contar con su permiso para continuar difundiendo estos contenidos, esta vez a través de un libro electrónico. Si contamos con su autorización, le pediríamos hacer una revisión de la transcripción que hicimos de su exposición, misma que aquí adjunto, la cual puede modificar de manera que se adhiera al discurso compartido. Señale en amarillo algunas palabras o partes donde hubo dudas; es posible que halla errores de transcripción, espero que casi ninguno. Algunas palabras o frases han sido eliminadas para favorecer la fluidez del discurso y sus temas centrales, aunque esto ha sido lo menos. En el caso de su exposición, me parece que no dejamos demasiado espacio para los comentarios dados en ese momento, con la idea de que los estudiantes que respondan a su texto lo puedan hacer de manera retrospectiva a través de sus respuestas escritas. Verá también algunas (pocas) marcas en amarillo, que son dudas mías, y comentarios entre corchetes para conocimiento y, o valoración suya.

El producto deseado tendría formato de libro electrónico, como le comentaba, el cual se publicaría bajo el sello de Cátedras UNESCO-UNITWIN y del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, junto con su correspondiente número ISSN.

El Doctor Edgar me ha instruido concretar este proyecto, esperando, por supuesto, que los tres actores centrales acepten la propuesta. Más adelante, si su decisión es positiva, estaría enviando un formato institucional para las cuestiones de derechos y le solicitaríamos una breve semblanza biográfica para acompañar su texto. El producto se difundirá bajo Common License, en el ánimo de compartir en forma libre estos contenidos a toda persona interesada.

Es por ahora el largo mensaje que quería exponerle. Por favor, valore esta atenta invitación.

Quedo a la espera de su comunicación.

RE: De las charlas con el Seminario de Educación Ambiental para la Sustentabilidad UV (México)

From Aparicio Cid Raquel on 2021-10-19 05:38

Hola, José.

Te saludo con gusto. Aquí seguimos con el hilo de trabajo, más diversificado desde que el Dr. Edgar aceptó fungir como Director de Posgrados a escala Universidad. Aún así, confiamos en concluir este año el trabajo de edición del libro y, como tendrá formato electrónico, no sufriremos con las impresiones.

Escribo para preguntarte si has tenido oportunidad de revisar la transcripción de tu charla al Seminario. Ahora tenemos a los estudiantes escribiendo sus textos; espero tener productos en unos días, así que andamos en tiempos aún de proceso de escritura. Creo que no te dije que tienes toda libertad para hacer al texto las modificaciones que quieras convenientemente. JoséManu optó por una versión con un formato escrito, no hablado, así que el cambio en el tipo de lenguaje, el estilo, es notorio. Aun así, prevaleció el contenido. En cambio, la Dra. Isabel Carvalho mantuvo el estilo de charla. Lo que importa aquí es que te sientas cómodo y conforme con el texto, independientemente del formato. Son los contenidos lo que se está atendiendo para la respuesta de los estudiantes.

Por último, te comparto que este grupo de estudiantes (varios de los cuales están escribiendo para el libro) han dado un paso más en su auto formación, y han invitado a charlar al autor de un libro llamado "Afectividad ambiental", con el objeto de intercambiar impresiones sobre los contenidos del libro. Te comparto la postalita que hicieron para invitar a sus compañeros. Mañana será la conversación y aunque no pienso participar directamente, me han invitado y me asomará. No quiero que la presencia de un docente eche a perder la dinámica que desarrollarán. Luego te platico más de lo que resulte, atendiendo a tu interés sobre la formación de investigadores críticos.

Afectuosamente,

Raquel Aparicio  
Instituto de Investigaciones en Educación  
Universidad Veracruzana

**Colectivo Acción Ecológica**  
invita al Conversatorio con

**Omar Felipe Giraldo**  
Co-autor del libro *Afectividad Ambiental*

Martes 19 de octubre

desde que se me escribió invitándome a dialogar sobre el mencionado documento (véase comunicación en la página anterior). Y, desde que se me pidió un testimonio escrito postdiálogo. Y me atreví a ello en ambos casos: debate y *remake* postdiálogo.

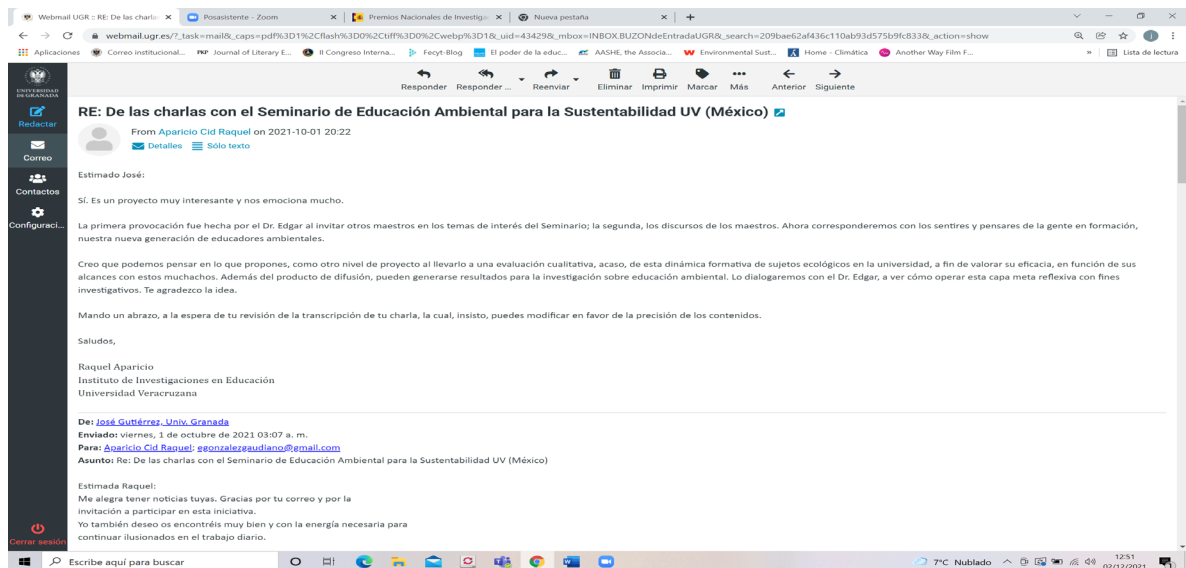
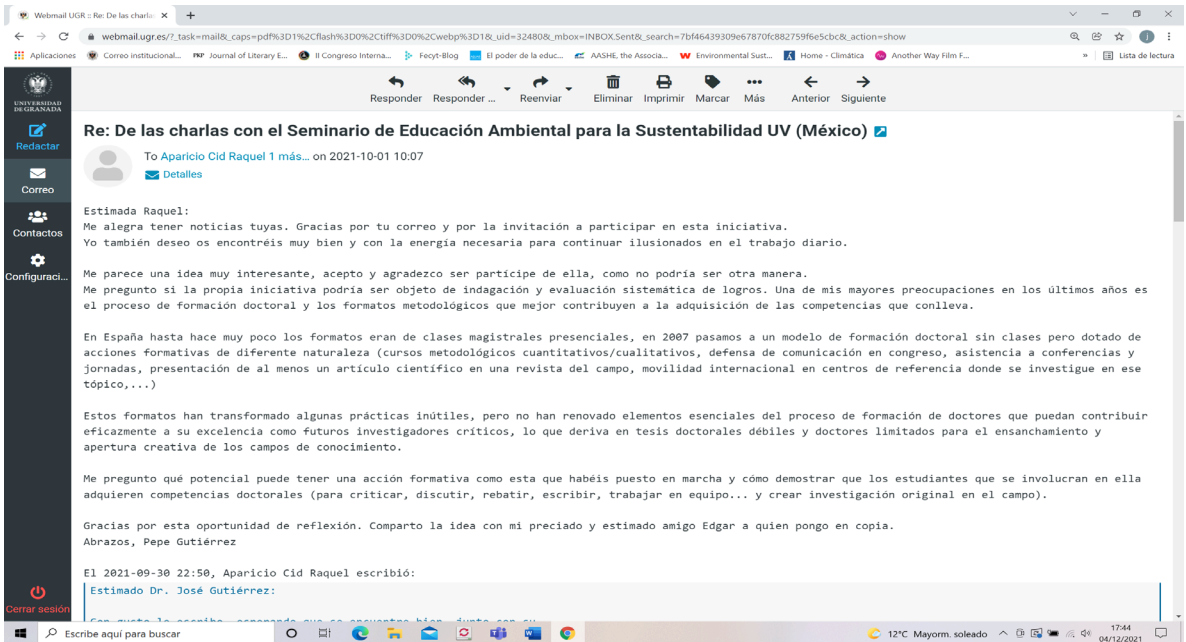
Me daba un poco de... pero me atreví, primero, a leer el texto (y me generó convulsión), y luego a revisar el diálogo (y me causó turbación). Esto me ha llevado a seguir dándole vueltas, a mirar cosas nuevas, a escribir y reescribir, a dejarlo estar. Entre tanto, se me avisaba de los plazos y amablemente recordaba el interés y propósito del seminario, y los vestigios escritos posteriores al mismo (véase comunicación en la página anterior)

Entre tanto, “ha llovido mucho” (en unos sitios más que en otros, claro). Pero como siempre, una y otra cosa (el diálogo y el *remake* postdiálogo) llegaron con incompletud, con premura, con falta de tiempo, como el desasosiego de Pessoa por llevar las cosas más allá del absoluto que marca el estándar. A lo que, como siempre, le añadíamos más leña para que el fuego siguiera ardiendo, como una manera de ganarle tiempo al tiempo (véase comunicación en la página siguiente).

No he tenido todo el tiempo que me hubiese gustado dedicar a esto que estoy compartiendo con vosotros. Pero esto siempre nos pasa. Hasta el minuto uno he seguido cambiando cosas y he encontrado una idea-fuerza que me parecía más interesante para compartir con vosotros en el debate que podamos tener ahora, o más adelante.

Y me parece que la idea-fuerza está ligada a la idea de identidad ambiental y acción colectiva. Este sería el esquema con el que yo me atrevo a compartir con vosotros, con vosotras, dudas, ideas, sugerencias que han ido surgiendo a la lectura retrospectiva de mi texto, al encargo de dialogar con vosotros y al balance de estos años de todo lo que ha ocurrido.

Me voy a acercar a algunas ideas sobre el sujeto ecológico, el sujeto investigador que me parece que está muy ligado, sujeto investigador en el campo de la educación ambiental, y a la idea de identidad ambiental. Hablaré de las narrativas virtuales y trabajaré con alguna idea de las que habéis leído en el texto. Nos acercaremos a la idea de marketing ambiental e identidades ambientales corporativas. Esto sí que me parece una idea-fuerza muy contemporánea, aunque se escapa de mi ámbito de investigación. He de ser sincero: yo no he estudiado marketing, no soy economista, pero siempre ha sido una preocupación que he mirado de reojo con algunas lecturas y más como aficionado que como experto.



Hablaremos de las identidades ambientales universitarias, y todo lo que eso conlleva; de las identidades ambientales individuales y colectivas, y lo que supone esto para el avance disciplinar, no de la educación ambiental sino de lo que podría llamarse la ciencia de la sostenibilidad, que va empujando en los últimos años como una idea-fuerza que se construye desde distintos campos disciplinares. Esto es algo de lo que escribí en 2010:

Mediante una aproximación investigativa de corte fenomenológico nos acercamos a las diferentes caras con que se muestra el sujeto ecológico de la sociedad de nuestro tiempo en redes sociales, medios de comunicación de masas, publicidad, productos de la ciencia, el arte y la cultura, tales como literatura, cine...; política, economía y marketing, como un ideal de cambio envuelto en controversias y contradicciones propias de una sociedad post-moderna no exenta de paradojas en las que las multinacionales promueven discursos pro-ambientales, mientras esquilman los más polares rincones del planeta frente a construcciones idealistas de movimientos ecologistas que desde posiciones románticas y filantrópicas denuncian con agallas las atrocidades más impunes ante recursos, territorios, especies y espacios, marítimos y continentales (Gutiérrez-Pérez, 2010, p. 131).

El sujeto histórico, en términos del materialismo histórico, sería aquel sujeto ecológico construido como un patrón abstracto, como un ente humano con capacidad de transformación y de cambio. Esto está en el documento, pero no acaba de estar con la fuerza que debiera, creo. Y este sujeto usa su energía, su creatividad, su pensamiento, sus conocimientos, sus alianzas y los medios para tratar de cambiarlos. Frente a esa idea clásica de determinismo histórico, que postula un desenlace fatídico de la historia al que estamos abocados, el materialismo histórico tiene una visión más esperanzadora, no por menos sufrida, y confía en la capacidad transformadora de un sujeto activo, de un sujeto crítico dotado de conciencia colectiva y de poder transformador, y de cambio. Rodríguez (2006) define al sujeto histórico de la siguiente manera:<sup>7</sup>

... el concepto de sujeto histórico hace referencia a una articulación históricamente determinada y constitutiva de sujetos sociales, políticos y culturales específicos que, en función del estado actual y futuro previsible del desarrollo del sistema de dominación imperante, logra poner bajo su articulación, y en función del proyecto histórico que da sentido a su propia articulación, tanto a los sujetos con intereses y proyectos contrapuestos, como a las corrientes y tendencias espontáneas que resultan de la compleja combinación de proyectos y visiones de sentidos diversos [...] El sujeto histórico (ecológico), no es por eso un ente homogéneo, sino que está compuesto por la rica y compleja diversidad que genera la vida social y política, pero que confluyen temporal y parcialmente en un proyecto, en una plataforma, en un

---

<sup>7</sup> Rodríguez, M. (2006). La problemática del sujeto histórico. *Paradigmas*. <http://paradygmes.unblog.fr/2006/07/24/la-problematika-del-sujeto-historico/>

punto de acuerdo. Sus componentes, por tanto, están condicionados por la dinámica de la propia realidad de la que forma parte cada actor y el sujeto histórico en su conjunto (s. p.).

Las dinámicas del conocimiento ambiental llevan también asociados procesos no inocentes de visibilidad, accesibilidad y hegemonía conceptual, dignos de ser considerados. Definir algunos criterios para una lectura histórico-electrónica del presente, puede ser útil para fotografiar cómo se nos ve y cómo se pretende que se nos vea en estos nuevos medios de difusión de la información. Nos preguntamos en qué medida constituyen los educadores ambientales del siglo XXI un nuevo sujeto histórico susceptible de desplegar, de forma contundente, cambios históricos duraderos capaces de transformar el sistema social y ambiental (p. 131).

Las identidades se construyen en la colectividad, indudablemente; desde una conciencia de pertenencia a un grupo, compartiendo valores como visiones, ideales, ideología, emociones positivas y negativas. Bajo unas señas culturales, bajo símbolos, sobre imaginarios, sobre representaciones comunes en las que el lenguaje, la escritura y también los medios tecnológicos al alcance del ser humano, en ese momento histórico, ayudan y tienen un papel esencial en ese proceso de transformar la realidad.

Ese sujeto ecológico podríamos decir que ha existido a todo lo largo de la historia, en todos los momentos a los que hemos asistido en la historia de la humanidad. ¿Serían capaces de imaginar que pudiésemos conversar con nuestros antepasados, con nuestros ancestros, o chatear con ellos y hacerles videollamadas como las que estamos haciendo desde Granada a Veracruz, o a otros lugares de México donde está la gente confinada en casa? Y poder comunicarnos con ellos de vez en cuando, y preguntarle a un Neandertal o a un *Australopithecus afarensis* por su identidad ambiental, o bien invitarle a calcular su huella ecológica con alguno de estos medidores ingeniosos que tenemos en los últimos tiempos. Posiblemente cualquier arqueólogo, cualquier antropólogo, cualquier historiador, daría un ojo de su cara por hacerle una entrevista a estos seres antepasados, por observarlos en su hábitat natural, en su contexto, donde hacen tareas cotidianas; por grabarlos con el celular en una escena de caza o aplicarles un cuestionario sobre sus hábitos, sobre sus conocimientos, sobre sus actitudes, sobre las emociones, sobre los valores. Desgraciadamente, estarán de acuerdo conmigo en que no podemos coincidir en el tiempo con ellos, ni siquiera deslizándonos por el tobogán de esas cuerdas que dicen los físicos que permiten saltarse la idea del espacio y del tiempo, como hacen algunas de estas series tele-

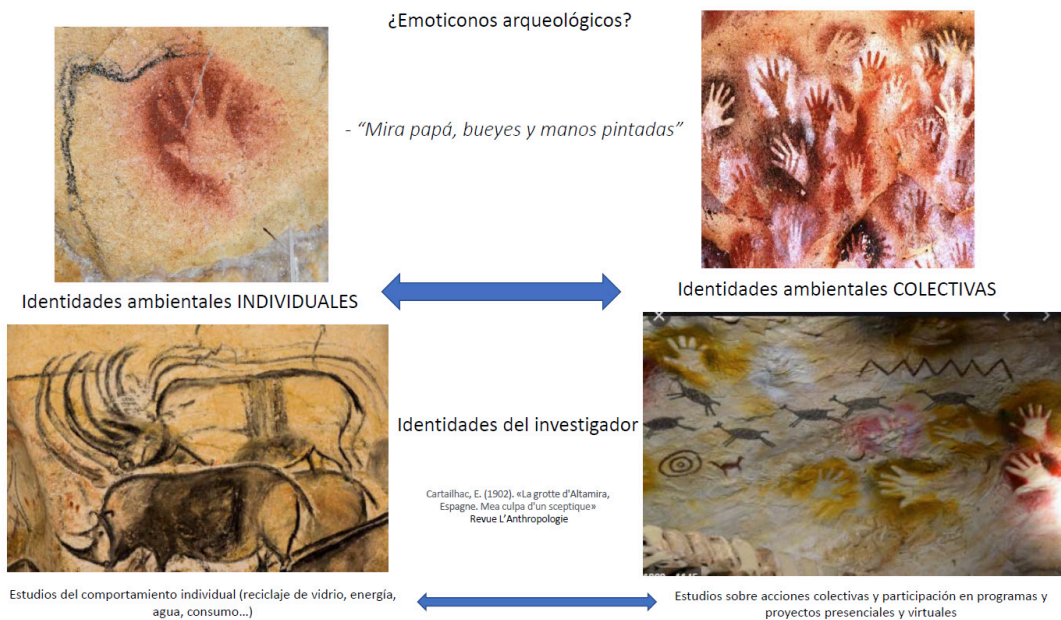
visivas tipo “El Ministerio del Tiempo” o “Black Mirror”, tan de moda ahora que estuvimos encerrados y cautivos.

Pero sí podemos encontrar algún tipo de vestigios de su huella ecológica, que es lo que nos permite hacer estimaciones y con ello inferir algo acerca de lo que es su identidad, para compararla con lo que sería la identidad del ciudadano de la Ciudad de México, de un ciudadano de París, un ciudadano de Granada o de Nueva York, en este momento o en otro momento del año. Y aquí la pregunta sería ¿en qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos? Los ecólogos dicen que en el origen del sedentarismo, porque con la llegada de la agricultura es cuando se empezó a generar esa nueva etapa que delimita un hito en la historia del ser humano. Y eso, inevitablemente, de alguna manera ha de generar algún tipo de huella en la identidad. Esta sería esa primera fase ecológica de cazadores recolectores, donde los textos históricos hablan de más de 50 mil generaciones. Si buscamos otra frontera, otro hito sería no más allá de ocho generaciones atrás, donde la fase ecológica viene determinada por la sociedad de la alta energía, y en medio podríamos tener 400 generaciones atrás. Esta fase ecológica de la alta energía apenas se limita a nuestro tatarabuelo, o a los tatarabuelos de nuestros tatarabuelos, que serían ocho generaciones. Es decir, pensar cómo el despegue exponencial que hemos tenido, en apenas ocho generaciones, ha sido abismal en la evolución del ser humano.

Es evidente que la sociedad que habitamos no tiene nada que ver con las de hace apenas unas generaciones, y multitud de apelaciones o cambios circunstanciales las diferencian, ya sea por la transitoriedad o por la perdurabilidad de algunos de esos cambios. Cambios que, de alguna manera, en algún momento podemos llamar efímeros, ocasionales, o cambios que tienen mayor efecto de resistencia y que por eso determinan identidades más estables con el paso del tiempo. Esto ha llevado, especialmente en el ámbito académico, a ponerle nombre y adjetivar al ser humano con distintas categorías y con distintas etiquetas que nos hacen pensar en él como un ente con una serie de características. En todo ello, la tecnología siempre ha tenido el principal papel en esa adjetivación, y esto nos lleva en los últimos años a tener categorías más allá del *Homo sapiens* o de todos los *Homos* antecesores que hemos tenido; al *Homo digitalis*, al *Homo ciberneticus*, al *Homo virtualis*, al *Homo tecnologicus* o cualquier tipo de adjetivos que se nos van ocurriendo con el paso del tiempo. Y todo ello son variantes armónicas de una misma melodía escrita e interpretada con la tecnología como elemento mediador.

Posiblemente, podríamos afirmar que la tecnología ha sido el vector más poderoso que condiciona nuestra vida, esa vida ensanchada a lo largo de todas las etapas y periodos de la historia, y eso ha permitido que hayamos podido ir, incluso, modelando nuestra propia manera de entender el mundo a través de la tecnología. Posiblemente la sociedad salvaje del Pacífico que describía Malinowski, el *Homo naturalis*, era un ser desnudo, desconectado, que aspiraba a ser un argonauta de su proyecto de vida futuro. ¿Cómo?, pues simplemente acopiando progresivamente más y más artefactos tecnológicos de distinto tipo: huesos, piedras, enseres que de alguna manera le permitían ir construyendo identidades personales o colectivas para la pesca, para la caza, para la huida; para distintas actividades de su vida humana.

En la sociedad de consumo –en el momento en el que estamos en estas últimas ocho generaciones–, especialmente, y en la de la información, ese *Homo consumus* sale de caza y pesca, desesperado, buscando sitios web de interés, buscando lugares donde conectarse a internet, o bien para jugar, o bien para comunicarse, o bien para ver fotos, para leer tweet, para buscar pareja, para comprar barato o para practicar ciberactivismo ambiental.



“Aquí no estuve yo”, podría decir el ente humano, el sujeto ecológico, autor de esta obra de la izquierda, donde aparece una mano singular que define una identidad ambiental (aunque no deja de ser una inter-



pretación que yo hago en este momento, o que han hecho los historiadores). Posiblemente, vivía en una cueva, vivía solo –ocasionalmente con alguien más–, e iba construyendo su lectura del entorno, sus explicaciones del mundo, sus estrategias de acción colectiva. Pero en la misma cueva, y en el mismo lugar, aparece la imagen de abajo, de esta especie de arquetipo de rinoceronte, y eso nos podría llevar a pensar, a interpretar que este ente, este sujeto ecológico, desde su ventana contemplaba algunas escenas que de alguna manera le parecían interesantes de trasladar. Claro que nos preguntamos: ¿por qué dibujaba esto?, ¿por qué trasladaba esto?, ¿cuál era su intención?, ¿qué pensaba cuando lo hacía? Posiblemente por esas respuestas daría el ojo de la cara cualquier historiador de nuestro tiempo. Pero también, curiosamente, aparecen otras dos imágenes que tenéis ahí a la izquierda que tienen alrededor de 30 mil años y corresponden a unos dibujos encontrados en una cueva en el sur de Francia, en Chauvet-Pont-d’Arc; seguro que en algún momento las habrás visto y reconocido su iconografía.

Ahora la pregunta podría ser: ¿en qué medida estas obras eran los emoticones de aquella época?, con los medios tecnológicos a su altura, y ¿cuál era el tipo de emociones que trataban de expresar? Desde mi punto de vista –no deja de ser una especulación– podrían ser interpretaciones de entidades ambientales con un fuerte peso individualista, si las comparamos con las de la derecha, donde hay una idea de colectividad. De alguna manera, en ambas imágenes aparece un cierto sentido de dinamismo de la colectividad. Y así podríamos entrar en especulaciones interpretativas que no dejarían de ser, algunas de ellas, ideas más ligadas a la ciencia ficción que a otra cosa, salvo que tuviéramos evidencia. Estas imágenes tienen 9 mil años; cabe pensar la posibilidad de que en ese momento la identidad ambiental que predominaba en un determinado contexto estaba más marcada por aspectos de colectividad, puesto que nos situamos en un contexto de vida sedentaria, de colectividades y ese tipo de cosas.

“Mira, papá: huellas y manos pintadas”, es la frase que dijo María, la hija de Antonio Banderas –bueno, su hija en una película sobre las cuevas de Altamira que os recomiendo como investigadores para, de alguna manera, someter a crítica vuestra identidad investigadora–. Ese “Mira, papá”, era la voz de María ante un cántabro que no era arqueólogo profesional, que no era un reputado académico. Un cántabro aficionado a la arqueología, quien era una persona curiosa, interesada, que salía al campo, que disfrutaba de la naturaleza y que, de pronto, su interés por las cuevas le llevó a elaborar excavaciones donde nadie

había tenido la oportunidad de entrar. Y su hija le acompañaba. Y en uno de esos escenarios fue donde encontró las famosas pinturas de Altamira, con las que seguro que habéis tropezado en algún momento. Si no habéis tenido la oportunidad de ir a verlas, porque no habéis visitado el norte de España, sí que las habéis visto en algún libro impreso. Pues, curiosamente, esas pinturas son de la misma época que las que acá presentamos, y de alguna manera reflejan esa idea de identidad, más ligadas a lo individual.

Y bueno, ¿a qué viene esto?, ¿qué quiero contar con esto? Bueno, primero quería recomendar la película de Antonio Banderas que tiene un papel magnífico al encarnar la idea de una persona curiosa, que no es científico, que fue proscrito por los círculos científicos de su momento, y que generó un debate tremendo en el ámbito de la arqueología. Y fue un debate muy acalorado porque lo despreciaron y dijeron que cómo un aficionado iba a hablar de ciencia. Pero no sólo eso, sino que despreciaron su hallazgo haciendo caricaturas de que los pastores cántabros le habían tomado el pelo, haciendo pinturas en una cueva que él había creído que eran reales, y trataba de vender en círculos académicos como evidencias de la prehistoria. Con esto quiero decir que el campo de las señas de identidad del investigador, en el ámbito ambiental, a veces tiene que mirar más en el entorno de la realidad, pegado a las realidades como sujeto de construcción histórica profesional, más que desde el mundo académico. En fin, esto sería algo para discutir largo y tendido.

Y como nos gusta poner fronteras se me ocurría esta idea. A la hora de preguntarnos cómo éramos, cómo somos, cómo seremos, posiblemente podemos distinguir tres hitos en la historia de las narrativas del ser humano: la narrativa oral, la narrativa textual y la narrativa virtual. La primera supuso la gran revolución cognitiva, porque supuso la posibilidad de comunicarse y, posiblemente, con el paso del tiempo, de ir generando procesos de abstracción progresiva. Llegado el momento, con la posibilidad de expresar simbólicamente esas ideas y llevarlas a representaciones que luego derivaron en la escritura, nos llevó a la gran revolución simbólica. Y esto va generando, sin lugar a dudas, cambios de identidad.

¿Por qué todo eso? Porque me parecía que eso de la narrativa virtual debía tener algún antecedente. Y creo que estamos en esa espiral, en esa parte exponencial de la alta energía, ahí es donde se sitúa la narrativa virtual. Desde mi punto de vista, creo que supone también una gran revolución. La gran revolución viene determinada por el hipertexto, las redes sociales y el infinito poder de interacción que nos genera.

¿Cómo éramos, cómo somos, cómo seremos? Esto se preguntaban posiblemente algunos educadores ambientales de hace una década, tratando de buscar las señas de identidad de una nueva generación de educadores ambientales, o de investigadores en educación ambiental que tratan de esclarecer esas tecnologías más íntimas de nuestras neuronas para, de alguna manera, decodificar cuál es la esencia de los programas educativos y tratar de empoderarlos como instrumentos críticos, transformadores; es decir, que permitan transformar y cambiar la realidad. Esto, para la educación ambiental, supone un gran reto, y creo que eso, en el texto que comentábamos de hace 10 años, está recogido como una idea-fuerza.

El sujeto ecológico no es un ente homogéneo, hablamos de un sujeto ecológico heterogéneo, compuesto de complejidad. Y esa complejidad se la dan la cantidad de interacciones y representaciones idealizadas, en algunos casos comunes, y en otros casos contradictorias, que son las que permiten generar evolución, vida social y vida política ligada a un contexto territorial concreto, o bien transfronterizo. Esta sería otra de las novedades de esta era de la narrativa virtual: el término “trans” en todos los sentidos.

Las coordenadas de este sujeto confluyen temporal y parcialmente en proyectos de mundos, en cosmovisiones –como digo, alineadas o contradictorias, que van cambiando a lo largo del tiempo–. Y es en ese contexto donde la educación ambiental representa, al mismo tiempo, una crítica y una alternativa.

Se trata de una crítica distópica hacia aquellas cosas que no nos gustan, de aquello que queremos cambiar, y una crítica optimista e ilusionada que trata de construir nuevos mundos posibles. Pero esa crítica y esa alternativa no se limitan al espacio educativo: se amplía también al ámbito económico, social y cultural, así como a la forma de hacer política, de hacer ciencia, de hacer arte.

La educación ambiental pretende influir en lo cotidiano y la investigación en educación ambiental también, proponiendo relaciones sociales y afectivas basadas en la ética, en la justicia, en la sustentabilidad, porque de lo contrario, desde mi punto de vista, eso no es educación ambiental.

Esos serían algunos de los criterios de calidad, de los marcadores de lo que debiera ser la educación ambiental y la investigación en educación ambiental. Aquí podríamos entrar en un debate muy interesante acerca de aquellas investigaciones que solamente se dedican a describir, a explicar sin intervenir; a esos doctorandos asépticos y meritocráticos que hacen su doctorado solamente para conseguir el

título, y les importa un pimiento la pasión por el conocimiento y las posibilidades de transformación de su trabajo, el impacto de su trabajo en los contextos en los que interviene. Eso podría ser un elemento controvertido, puesto que en gran parte de las disciplinas que nos rodean, incluso en aquellas que tratan de construir ciencia básica, su objeto, su finalidad como disciplina, es simplemente describir y explicar, más que intervenir y cambiar.

La definición del sujeto histórico-ecológico sólo es posible en función de la idea de cambio socioecológico, de un cambio de estructuras de dominación. Y en el contexto de la sociedad contemporánea ese sujeto histórico se define y se moviliza, social y políticamente, en función de la postura cultural, política e ideológica, contraria a un sistema que es globalizador, hegemónico, capitalista y neocolonialista, y que trata de reducir al máximo o influir en los principios de los actores y de esos sujetos. Aquí es donde encontraríamos esas fuerzas contradictorias: lo que sería el sujeto ecológico de las estructuras globales, y lo que sería el sujeto ecológico de distintos grupos que tienen una visión de cambio alternativo, de una nueva sociedad orientada a la transición energética, en la que lo natural está por encima de lo humano, desde una visión más ecocéntrica.

La educación ambiental no es ajena al devenir histórico y a todas estas dinámicas que, en términos sociológicos, filosóficos y económicos, no dejan de ser marxismo puro y duro: la idea de la dinámica de la estructura y de la superestructura, y la capacidad del ser humano y de los colectivos para cambiar esa estructura.

En su corta vida, la educación ambiental ha sufrido intensos procesos de cambio, cambios de distinta naturaleza que han afectado a sus fines, a su metodología y a su forma de conceptualizar. Todo ello ha afectado la investigación sobre la educación ambiental, y ha traído consigo cambios en ese rol de identidad del sector de lo ambiental, y también muchas metamorfosis. Y esto, ha dañado no sólo al sector apegado a la realidad, sino también al sector que investiga. Esto decía Foucault (1972) hace ya más de 50 años:

... los discursos se desarrollan en la dimensión de una historia general; son reflejo de las instituciones, de los procesos económicos y de las relaciones sociales. Revelan el nivel singular en que la historia da lugar a tipos definidos de discurso, a identidades concretas de sujetos ecológicos que tienen sus propios tipos de historicidad y que están relacionados con todo un conjunto de relatos y narraciones (p. 202).

Cada etapa histórica va a generar sus propios avatares. En los términos que entendemos en este momento, la idea de avatar va a generar sus diferentes *yo*, y eso está ligado a argumentos, al lenguaje y a distintos tipos de discursos. Y todo ese conjunto de elementos se refleja en los programas y en las actividades, en los intereses y en los propósitos, tanto de los programas como de los investigadores del campo. No sé si estáis de acuerdo conmigo. Los investigadores tenemos la responsabilidad de contextualizar todo este tipo de acontecimientos, esa es nuestra función. Pero nuestra función en el campo de la educación ambiental va mucho más allá de construir y reconstruir estas microhistorias, nuestra finalidad esencial es generar cambios. De ahí que hay determinadas categorías de investigación que podríamos o deberíamos desechar si no tienen una orientación al campo.

Y todo esto, como se decía al comienzo, ha estado condicionado por movimientos de posmodernidad o de crisis de fundamento, o de reconsideraciones y de zarandeos donde hemos estado los seres humanos, los que vivieron antes y los que estamos vivos en este momento. ¿Cómo va a cambiar este periodo de la historia (tan breve y tan acelerado de los últimos dos años) nuestra identidad como sujetos ecológicos, como sujetos históricos?

La educación ambiental se ha ido consolidando progresivamente como un ámbito disciplinar, sin estar ligada, en el ámbito académico, a un área disciplinar específica; pero se ha ido consolidando como un ámbito de investigación dentro del campo de las ciencias sociales, lo que ha generado sus discusiones, sus productos académicos, sus vocablos, su lenguaje, su metodología. Eso, desde mi punto de vista, constituye un campo muy fértil, muy dinámico, muy plural, que es reflejo de todo lo que ocurre en la sociedad y también en los debates disciplinares. Pero tiene elementos añadidos –que son esa idea que decíamos antes–, que es la proyección al cambio hacia la realidad.

Isabel de Moura (2006), define a la educación ambiental como un manojo de rosas: “un manojo de historias narradas por los educadores ambientales, en las que esa narrativa se compone de diversos elementos ambientales, presentándose fundamentalmente como una historia”, como una historia narrativa construida con un hilo conductor que, de alguna manera, va generando distintos tipos de fotografías y de visiones de quiénes somos, dónde estamos y hacia dónde vamos. Y todo eso se construye gracias a “una trama común, en un marco conceptual condicionado por un contexto y un arsenal de intereses”, por una disponibilidad de tecnologías y de metodologías al servicio del objeto de estudio, o

del interés del programa educativo a desarrollar. Se trata, sigue diciendo Isabel: “de una operación que se produce a partir del entrecruzamiento del presente y el pasado, a través de una memoria selectiva que organiza una cronología de obras, de autores y eventos como referencias histórico-temporales”, que se proyectan reinterpretando el pasado y que miran de alguna manera hacia el futuro (p. 137).

Esto también está recogido en el texto, y me parece curioso considerarlo como rasgos endémicos en el genotipo de la identidad ambiental. Pero esto no deja de ser una caricatura, por eso decía que yo mismo me reía de mi ingenuidad, porque pensar que los genes están dotados de romanticismo, inocencia y filantropía, sería algo muy discutible. Era sólo una aproximación fenomenológica y trataba de analizar cómo el discurso ecológico se hacía eco en distintos ámbitos de la vida social.

“Un sujeto histórico es aquel campo de fuerza de los movimientos organizados que apuntan hacia el cambio social. [...] la noción de identidad narrativa muestra su riqueza en el hecho de aplicarse tanto a la comunidad como al individuo” (Gutiérrez-Pérez, 2010, p. 141). Y aquí vamos a ver estos movimientos individuales o colectivos y estas distintas conceptualizaciones que tienen las diferentes disciplinas cuando miran al individuo o a la colectividad. Entender que “podemos hablar de la identidad de una comunidad, como acabamos de hablar de un sujeto individual. Individuo y comunidad constituyen su identidad al recibir estas narrativas que se convierten para uno y otro en su historia” (p. 142); agregamos: esa historia concreta y singular.

Hay, por lo tanto, en la definición de sujeto histórico tres elementos que destacar y son: el político, el ideológico y el social, contrario y alternativo a esa idea de que no hay un sujeto ecológico homogéneo; aquí la idea del momento histórico dominado por un sistema capitalista tiene mucho que aportar.

Una segunda idea-fuerza sería que un sujeto histórico “es portador de un propósito estratégico de cambio social, y es portador de un proyecto de nueva sociedad en la que lo ambiental se confunde con lo económico, lo social y lo ideológico” (Rodríguez, 2006, s. p.). Y “en estas tensiones narrativas entre la ficción y la realidad se sitúan las narraciones del pasado, ligadas a representaciones del romanticismo inocente, o filantrópicas, del colectivo ambiental” (Gutiérrez-Pérez, 2010, p. 142), eso que hemos venido haciendo, con las que hemos tachado de lunáticos a los ecologistas o a todas aquellas personas que han tratado de hacer de su causa la causa ambiental. “Pero también se abren hueco los nuevos formatos que adquiere el sujeto ecológico del presente en los medios vir-

tuales y en las redes de comunicación social de esos mundos no vividos, simulados o creados artificialmente” (Gutiérrez-Pérez, 2010, p. 142).

## NARRATIVAS VIRTUALES, SEÑAS DE IDENTIDAD DE ESA IDEA DE REVOLUCIÓN INTERACTIVA

El hipertexto y los nuevos medios de comunicación e interacción han transformado esas adjetivaciones. Y ahora ya no hablan del *Homo technologicus* o de la generación Y, de la generación Z, de nativos digitales. Por ejemplo, la generación Y son aquellos nacidos en el tránsito del cambio de siglo, quienes a pesar de su sino y de estar dotados electro-genéticamente de una carga de, digámosle, narrativa virtual, están aún menos dotados que la generación Z. La generación Z se ha llamado también la gran generación tecnológica avanzada; aunque es una categoría que va cambiando de un día para otro. Se ha hablado de nativos digitales (generación Y), pero ahora, en este momento, ya se habla de sabios digitales (generación Z), que se caracteriza porque permite que diferentes sujetos ecológicos interactúen de distinta manera y convivan con coetáneos de tipología distinta, como podían ser aquellos que son absolutamente desinformados, aunque son capaces de captar e interpretar imágenes o información visual que les llega a través de una u otra pantalla, con aquellos que son sobreinformados y que son llamados también *sabios ambientales* o adictos a las pampas. También surge con fuerza un nuevo sujeto ecológico de nuestro tiempo marcado por rasgos de “anti”, quien niega y va a contracorriente, incluso de la evidencia científico-ambiental disponible. Y finalmente está ese que sería el caso más dramático de negacionismo: el “zoquete ambiental”.

Las narrativas virtuales son esos relatos que construye el ciudadano de nuestro tiempo con instrumentos tecnológicos de comunicación que están a su alcance y que le otorgan “superpoderes”. Unos superpoderes, como la bruja, como los brujos, como a los poderosos, súper poderosos, en distintos ámbitos, en distintas esferas y en distintas dimensiones, especialmente en lo que se refiere a impacto mediático o el impacto en distinto ámbito disciplinar. No tienen estructuras lineales, no son jerárquicos; son los entornos virtuales basados en hipermedia, en hipertexto, y su narrativa está sujeta a las posibilidades que nos brindan las redes sociales y desdibujan la linealidad clásica de la escritura y de la forma de contar las historias. Rompen con todo; no tienen límites geográficos ni disciplinares. Serían pertenecientes a esta idea de categoría trans de la que hablábamos al comienzo, y admiten la participación y pueden ser instrumento

de denuncia, pueden tener censura, pueden ser vehículo de *fake news* o de ficciones. Pero tienen influencia, por eso se empieza a hablar en los últimos años de los *influencer* en diferentes escenas de la vida política, sanitaria, económica, de consumo; esos que marcan modas, situando a los protagonistas en ciclos de interacción que pueden ser sincrónicos, como éste que estamos viviendo en este momento, o asincrónicos, donde cada uno interviene y llega a la construcción de ese relato de hipertexto en el momento en el que lo cree necesario, conveniente.

Ese relato puede ser de creación individual o colectiva y permite construir historias, explicar acontecimientos, interpretar hechos y proyectos transformadores, explicar la realidad, influir en ella y cambiar el rumbo del acto. Sirva de ejemplo la votación del Brexit en Inglaterra, que ha supuesto una desintegración del Reino Unido respecto del proyecto europeo; o bien, del exmandatario Donald Trump, fruto de una trama entre *influencer* que permitió generar emociones y cambiar el sentido del voto en determinadas poblaciones, siempre bajo estudios de marketing muy direccionados. Por eso se dice que todos estos tipos de identidades virtuales tienen un fuerte componente emocional, y que en ocasiones usan avatares que suplen la identidad y enmascaran en el anonimato la autoría individual de la acción en situaciones de protesta, reivindicación, crítica, denuncia, desobediencia civil, con todo lo positivo o negativo que pueda tener esta idea.

Hay una serie de conceptos clave en todo ello, uno sería una idea-fuerza: el activismo; otra sería la participación, en un sentido de colaboración. El activismo tendría un sentido más de beligerancia, de denuncia, de protesta, de crítica. Aquí es donde podríamos situar algunas de las posiciones de ciberactivismo colectivo, hacktivismo, activismo digital, bloguero, *influencer* o todo lo que queráis, esos que están presentes en el campo, en el ámbito y en la vida de la educación ambiental.

Luego están las mega-narraciones, eco-esfera y avatares virtuales del sujeto ecológico... Todo esto lo aborda el texto que habéis manejado, y de alguna manera lo que pone de manifiesto es la nueva realidad imaginada que venimos construyendo en esta etapa de la alta energía, y que está oficiada por "tecnologías que incorporan artefactos y sistemas de comunicación en tiempo real, integrada en redes sociales activas que hacen posible añadir a nuestro arsenal de información las historias electrónicas y comentarios almacenados en el entorno que nos rodea" (pp. 145-146). Este es quizás uno de los cambios más significativos y se pone de manifiesto en la ecoesfera, en la ecoblogsfera, en la ecoSecondLife, y nos permite, en la sociedad de la información, alquilar varias películas



de contenido verde para el fin de semana, bloguear para actualizar nuestro fichero verde y programar itinerarios virtuales en las diferentes convocatorias otoñales o primaverales, así como buscar empleos verdes o programar en nuestro simulador de vida una vivienda energéticamente sostenible, un eco-jardín con plantas autóctonas, una eco-mascota que contribuya a la conservación de las especies y el entorno local, incluso, una empresa no contaminante inspirada en la filosofía de la antideslocalización.

#### MARKETING AMBIENTAL: IDENTIDADES AMBIENTALES CORPORATIVAS

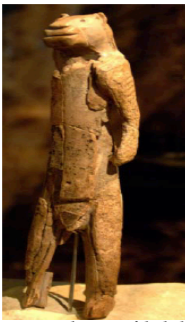


Figura de marfil del Hombre león, cueva de Stadel, Alemania



Marca automovilística

Pero todo esto no es nuevo, ya viene de antes y está ligado a lo que actualmente llamamos *marketing ambiental* o identidades ambientales corporativas. Por ejemplo, la figura de marfil del Hombre león de la cueva de Stadel, en Alemania, con más de 32 mil años de existencia, uno de los primeros iconos de la construcción de simbología que ha retomado una marca automovilística, constituye posiblemente uno de los indicadores de identidades ambientales corporativa más ancestrales que tenemos a nuestra disposición, y un ejemplo de la capacidad de imaginación y ficción en un momento de la prehistoria bastante desligado de lo que sería el desarrollo cognitivo que tenemos en este momento o en etapas posteriores.

Ello posiblemente marque el salto hacia esa idea inicial de identidad, con presencia de lo social: identidad ambiental basada en la colectividad. Esto es lo que nos permite hoy en día que el marketing y su sofisticada ingeniería hagan que nos identifiquemos con una marca, porque nos provee sentimientos, emociones, imaginarios que obligan a una fidelidad a ella, porque está ligada a la seguridad que nos da la conducción de ese vehículo, el bienestar, el confort o la experiencia que hemos tenido en relación con su uso. Y todo esto sería generalizable a cualquier ámbito de la vida del *Homo*

*consumus*, está ligado también a todos los ámbitos de la publicidad y lo tenemos servido en los coches ecológicos y en toda su trama.

Bueno, aquí tenemos otro elemento muy usual en nuestras sociedades del conocimiento y de la información: el famoso *greenwashing* o blanqueo verde, que tan sabiamente practican empresas multinacionales como Apple, Endesa, Nestlé, McDonald's o Coca-Cola. Endesa, la gran compañía que colaboró con la COP25, incluso hoy día 40% de su parque industrial se dice que es sostenible; sin embargo, su inversión es para llevar a cabo esa transformación ecológica, lo que es, para muchos, más acciones de distracción que otra cosa. Y es que esta compañía es una de las que más contamina debido a las miles de toneladas de dióxido de carbono que emite en España. Para que os hagáis una idea, cerca de 23% de las emisiones industriales de España las emite Endesa; sin duda, un buen ejemplo de *greenwashing*.

Ahora, recientemente ha iniciado una nueva "línea de productos", como lo llaman en el argot, y es lo que llaman "hidrógeno verde". El hidrógeno ya se proclamaba como el futuro energético, y claro, al ponerlo en la categoría "verde", con esto, el problema de la cantidad de energía que requiere queda de lado, pero sin duda es cuestionable. O Coca-Cola, que es otra de las grandes empresas que pueden servirnos como gran ejemplo de *greenwashing*. Famosa compañía de bebida con el objetivo de captar al público más eco, lanzó un producto que sustituye el azúcar por stevia, un producto que se vende en botellas de Coca-Cola "verdes", y en el que la propaganda va acompañada de elementos naturales que le otorgan esos súper poderes ecológicos a la marca y una imagen más de *eco-friendly*, eco-amigable. ¿Significa esto que Coca-Cola es una empresa sostenible? Lo cierto es que no. Y es que, a pesar del conocido producto, una botella de Coca-Cola está compuesta de materiales que, en términos de reciclaje, solamente 30% es vegetal y el resto contribuye a lo que llamamos microplásticos, con todo lo que ello representa. O McDonald's, que llegó a "reverdecer" toda la fachada de su edificio y los envoltorios de sus productos, básicamente con el objetivo de situarse en el *ranking* de las empresas verdes de la temporada.

En la imagen de la siguiente página vemos el último invento que se ha incorporado en el rally París-Dakar. La competición que pasaba por las zonas de los tuareg, quienes disparaban a los vehículos de la competición porque habían invadido su territorio, ese de donde obtenían el sustento diario. Bueno, ahora el último invento es el Extreme F-Odissey 21, un vehículo eléctrico, el último engendro que intenta poner el foco en la desertificación del planeta por el cambio climático. Y aquí, junto



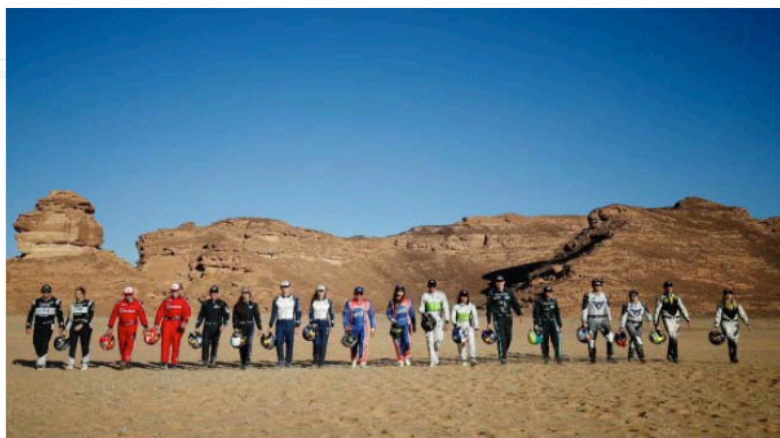
Los pilotos y equipos han sentido un subabioso premio antes del inicio real del X-Desert.

Fernando Sancho | 3 MIN. LECTURA

02 Abr 2021 - 12:08h

- La espera ha terminado y la primera temporada de la historia de Extreme E arranca en Arabia Saudí con el X-Desert.
- Al-Ula será testigo del primer evento de un campeonato que

**¡Extreme E es realidad!** Tras una larga espera, el segundo certamen eléctrico ideado por Alejandro Agag echa a andar en Arabia Saudí. La categoría inicia así a escribir su historia en Al-Ula, con la celebración del X-Desert, evento que intenta poner el foco en la desertificación del planeta por el cambio climático. Con este mensaje medioambiental y una apuesta clara por la movilidad eléctrica y la paridad en competición arranca un certamen que contará con nueve equipos, dieciocho pilotos, nueve hombres y nueve

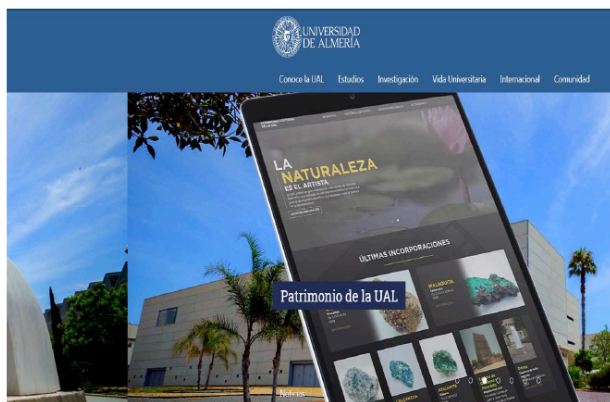


9 hombres y 9 mujeres compiten con coches eléctricos en Arabia Saudí

con la defensa del cambio climático, se incluyen la paridad de género, y es que hay corredores y corredoras en igualdad de condiciones. Luego, para blanquear la imagen, en lugar de coches que emiten dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), son coches eléctricos; esos que son la promesa del futuro para atravesar el desierto de Atacama sin emitir ningún tipo de CO<sub>2</sub>.

Pues bien, esto de las identidades ambientales corporativas es algo que está muy extendido en la sociedad de nuestro tiempo. Yo no soy futbolero, pero no deja de ser otro elemento que todos conocéis. Todos habéis oído hablar del Real Madrid o del Barcelona, como sinónimo de identidad. Ser del Real Madrid o del Barcelona conlleva una referencia identitaria para los seguidores de una u otra corporación deportiva, al igual que el pertenecer o el “ser” de una entidad ecologista-ambientalista o de otra (cambiando el propósito y la finalidad identitaria, claro), con todo mi respeto a los colectivos ambientalistas por la metáfora deportiva. O de haber aprendido a leer con un método analítico o sintético, con todo lo que eso lleva de cara a nuestro proceso lector, el aprender a leer con un método Freinet o con un método más silábico que nos parte la realidad y la fracciona, o ser gallego o ser andaluz.

Trabajar en un hotel certificado con una carta de política de compromiso de la calidad ambiental, y que promueve el turismo verde, supone otro de los elementos de identidad sofisticada en la que empiezan a trabajar los directivos en la formación de su personal, porque este tipo de personal atiende a un tipo de cliente específico y esto va ganando en sofisticación, porque detrás de todo ello hay dinero y eso no deja de ser un elemento de identidad.



Nos preguntamos:

- ¿En qué medida esas identidades son algo más que marketing?
- ¿Marcan la diferencia los valores ambientales que transmite esa institución en su web?
- ¿Es su formación una denominación de origen fiable, da garantías de compromiso ambiental en las profesionales que salen al mercado?
- En el mundo de la empresa el greenwashing es una práctica muy extendida.

También es parte del obtener identidades ambientales titularse en una ingeniería en un campus de una universidad, obtener lo que llamamos microcredenciales, que es lo que están ofertando ahora mismo algunas empresas fuera de la universidad. Se trata de paquetes de formación acelerada, muy condensados, pero que permiten tener una identidad formativa en el dominio de una determinada parcela de la realidad. En este caso, la identidad podría darse al cursar unos microcréditos de voluntariado ambiental... No sé si ya los tenéis en la Universidad Veracruzana o en alguna de las universidades en las que estáis, pero esto supone otro de los elementos de carrera en la búsqueda de *ranking* universitario. Y también “lo verde” está dentro de todo; por ejemplo, en el ámbito de la educación infantil, el pertenecer a una escuela Montessori, a una escuela Freinet, a una escuela Summerhill o lo que se llama ahora mismo Escuelas del Bosque... ¿No pensáis que genera una seña de identidad, de alguna manera? El haber estudiado ahí, algo te dará, ¿no? Es decir, que tú sales certificado con un ecosello, de alguna manera; esto, con sus pros y sus contras, está empezando a venderse. Especialmente en la pandemia –lo encuentro en la prensa y en las tabletas digitales–, continuamente aparecen sketches de las ventajas de aprender en la naturaleza, cuando la naturaleza había estado relegada durante bastante tiempo. Ahora, cuando la pandemia ha crecido y ha ganado para bien... Yo estoy indignado porque la naturaleza que hay frente a mi casa está cada vez más atropellada de botellones y de botellas vacías de vidrio que se dejan cuando hacen uso de ese espacio idílico de la naturaleza.

Estoy iniciando algún estudio longitudinal, ligado a pertenecer a Greenpeace, a Amigos de la Tierra, a Fridays for Future o a Extinction Rebellion. ¿En qué medida esto nos marca la diferencia y nos da una seña de identidad distinta? Identidades, sellos, marcas que valoran y etiquetan... Luego, estar vacunado con Pfizer, con Johnson, con la Oxford, Astra Zeneca o con la Sputnik... ¿En qué medida esto va a afectar esa identidad en el genotipo, en el fenotipo, y nos va a provocar un trombo o nos va a otorgar un estigma o una identidad diferente a la anterior?

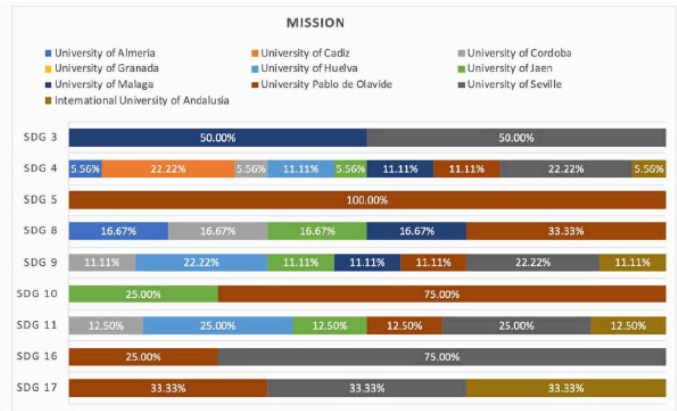
Por ejemplo, la imagen que transmite la imagen corporativa de mi identidad ambiental territorial es el pueblo donde nací, vinculado a la provincia de Almería, que está muy cerquita de la provincia de Granada, donde resido desde hace ya más de 40 años. Esta es la imagen corporativa que transmito y entonces algunas preguntas que quería compartir con vosotros son: ¿En qué medida esas identidades son algo más que marketing? ¿Marcan la diferencia los valores ambientales que transmite esa institución en su web? Es decir, ¿los egresados de las titulaciones de la Universidad de Almería tienen algún rasgo distintivo? En su fenotipo estaría que vistieran con gorra y que usaran un piercing, o que llevaran la cara pintada de verde; sería la expresión externa. Pero en el genotipo intelectual, ¿tienen alguna marca de identidad que les permite diferenciarse a la hora de comportarse como ingenieros técnicos en el diseño de un proyecto? Esto es un debate sustancial al que debemos asistir en el futuro. Vamos a asistir, con toda seguridad, y debemos ser beligerantes para que no sea exclusivamente un marketing ambiental para subirse en la escalada del ranking verde.

En su formación, en su denominación de origen, ¿hay alguna seña de identidad que nos dé garantía, que sea fiable del compromiso ambiental de esos profesionales ya en el mercado laboral, en su suplemento al título que llevan, en esas microcredenciales o las asignaturas habituales en las que se han formado? ¿Tiene algún valor añadido que esté ligado a lo verde? Estoy pensando en la Universidad de Girona, que de pronto incorporó asignaturas ambientales a todos los títulos. Pasado el tiempo, ¿habrá generado algún cambio en los sujetos ecológicos, en las identidades de esos sujetos universitarios? Esa sería la pregunta. El mensaje que estoy dando esta tarde es una invitación provocadora a convertir esto en un objeto de investigación. No es solamente retórica. No es fenomenología ni hermenéutica, con todo respeto: es convertirlo en objeto de estudio empírico, usando instrumentos de la fenomenología o de la hermenéutica, para poder mostrar si realmente hay cambio tras participar en un programa de formación de esta naturaleza.

## IDENTIDAD CORPORATIVA DE UNIVERSIDADES ANDALUZAS

Mission	Vision
<p>SDG 8. Decent work and economic growth SDG 11. Sustainable cities and communities SDG 10. Reduced inequalities SDG 4. Quality education SDG 9. Industry, innovation and infrastructure SDG 16. Peace, justice and strong institutions</p>	<p>SDG 16. Peace, justice and strong institutions SDG 11. Sustainable cities and communities SDG 9. Industry, innovation and infrastructure SDG 4. Quality education SDG 8. Decent work and economic growth SDG 11. Sustainable cities and communities SDG 10. Reduced inequalities SDG 16. Peace, justice and strong institutions</p>
Values	Objectives
<p>SDG 16. Peace, justice and strong institutions SDG 11. Sustainable cities and communities SDG 9. Industry, innovation and infrastructure SDG 4. Quality education SDG 8. Decent work and economic growth SDG 11. Sustainable cities and communities SDG 10. Reduced inequalities</p>	<p>SDG 16. Peace, justice and strong institutions SDG 11. Sustainable cities and communities SDG 4. Quality education SDG 16. Peace, justice and strong institutions SDG 10. Reduced inequalities</p>

(Poza, Pozo, Gutiérrez, 2021)

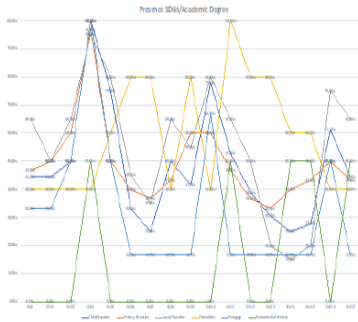


Venimos trabajando en algunas de estas cosas desde hace tiempo. Aquí tenéis uno de los últimos trabajos publicado con mi colega del grupo de investigación, que lo que hace es un análisis de las señas de identidad de las universidades de Andalucía, para ver cómo transmiten, qué valores ambientales están transmitiendo en sus páginas web, en sus documentos declarativos de políticas estratégicas, en lo que es la columna vertebral de sus políticas. En qué medida, en su misión, su visión, sus valores, sus objetivos, en términos declarativos y documentales, expresamente hay una mención.

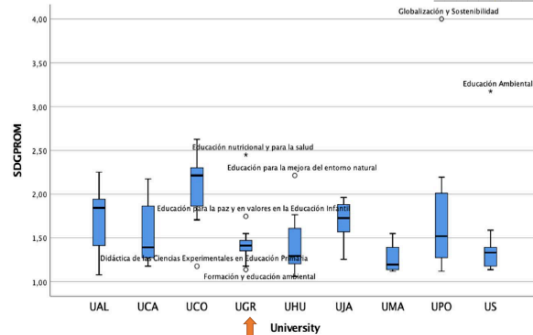
Y bueno, creo que esto es una moda que está servida, y el que no estaba se está subiendo al carro y lo está incorporando. Lo siguiente es evaluar en qué medida los egresados de estas instituciones llevan ese sello de calidad en su hacer, en el diseño de proyectos, en su manera de intervenir, en su manera de hacer.

Las marcas de calidad en sostenibilidad universitaria son otro de los instrumentos de corte cuantitativo. En la carta que mostramos cada color es una de las titulaciones universitarias andaluzas, y ahí tenemos: Magisterio, Educación Primaria, Ciencias Ambientales, Educación Social, en fin, siete u ocho titulaciones que hemos comparado. La línea horizontal marca algunos indicadores evaluados y a la derecha tenéis una comparativa entre las distintas universidades. La Universidad de Granada es la que peor sale, aún siendo yo profesor de algunas de estas asignaturas lo reconozco. En concreto, se evalúa la presencia de objeti-

## MARCAS DE CALIDAD EN SOSTENIBILIDAD UNIVERSITARIA



Cada color es una titulación universitaria andaluzas  
La línea horizontal evalúa diferentes indicadores



Diagramas de caja y bigote con puntuaciones promedio para diferentes asignaturas por universidad

(Poza, Gutiérrez 2021, en prensa International Journal of Sust. In Higher Ed.)

vos de desarrollo sostenible (ODS) en los programas, en la guía docente que mis colegas dicen que es obligatoria, porque el contrato-programa, la financiación del departamento está ligada a una mayor remuneración. Pero claro, si no estás muy de acuerdo con determinado ODS o con la filosofía, pues... Esa sería la razón de que en el análisis dicho programa salga tan bajo: podemos decir no sólo que no están, sino que no van a estar, aunque a lo mejor nos llama la Rectoría para decirnos que hay que establecerlo, porque de lo contrario no vamos a ser “políticamente correctos”.

Entonces, estamos en el mundo globalizado de la carrera por el *ranking*. Esto lo encontramos en los universitarios con indicadores de sostenibilidad; ya metidos en el ADN del *ranking*. En el ambiente universitario, la clasificación de Shanghai no lo contemplaba, y eso ha recibido muchas críticas. Entonces, ya se lo están pensando y lo van a integrar. Pero el *ranking* del *Times* sí que lo tiene integrado, y ya hace el listado de universidades que se consideran las más ecológicamente correctas, como el anuncio de la Renault. Hay que decir que incluso hay *ranking* exclusivos, como el GreenMetric, que lo que evalúa son diferentes elementos integrados. Este es muy interesante porque evalúa aspectos complementarios de la vida del campus, en general, el desplazamiento, los niveles de participación en programas de voluntariado, la productividad científica, el número de artículos ligados a la sostenibilidad que se escriben, todo eso.

# RANKING UNIVERSITARIOS CON INDICADORES DE SOSTENIBILIDAD

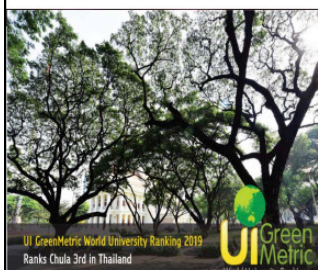


Table 1. Impact Ranking 2020, World Top 10. Source: (THE Impact Ranking, 2020).

Impact Rank 2020	University	Country/Region
1	University of Auckland	New Zealand
2	University of Kelowna	Canada
3	Western Sydney University	Australia
4	La Trobe University	Australia
5	Arizona State University (Tempe)	United States
6	University of Bologna	Italy
7	University of British Columbia	Canada
8	University of Manchester	United Kingdom
9	King's College London	United Kingdom
10	RMIT University	Australia

The top universities for climate action 2020: top 100

Climate Action Rank 2020	University	Country/Region
1	University of British Columbia	Canada
2	Vrije Universiteit Amsterdam	Netherlands
3	University of Tasmania	Australia
4	University of Victoria	Canada
5	Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University	Russian Federation
6	University of Helsinki	Finland
7	University at Buffalo	United States
8	Leul University	Canada
9	Simon Fraser University	Canada
10	Pontificia Boliviana University (PUB) - Medellín	Colombia
11	University of Costa Rica	Costa Rica
12	Pompeu Fabra University	Spain
13	Indian Institute of Technology (Kharagpur)	India
14	Riga Technical University	Latvia
15	University of Aquila	Italy
16	Qatar University	Qatar
17	Technical University of Madrid	Spain
18	University of Zaragoza	Spain
19	Concordia University	Canada
-19	Paris Sciences et Lettres - PSL Research University Paris	France
21	CES University	Colombia
22	EARTH University	Colombia
23	Autonomous University of Barcelona	Spain
24	National Taiwan University	Taiwan
25	Iran University of Medical Sciences	Iran
26	University of Guelph	United Kingdom
-27	University of Malacca	Malaysia
-27	University of Valencia	Spain
29	University of Otago	New Zealand
30	University of Sistan and Baluchistan	Iran
31	Northern Arizona University	United States
-32	SOAS University of London	United Kingdom
-32	University of Valladolid	Spain
-34	Bournemouth University	United Kingdom
-34	Lappeenranta-Lahden University of Technology LUT	Finland
36	Florida Institute of Technology	United States

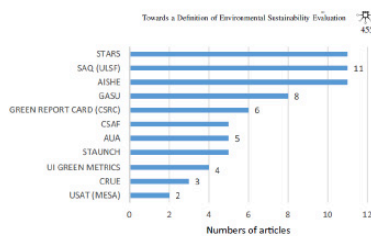
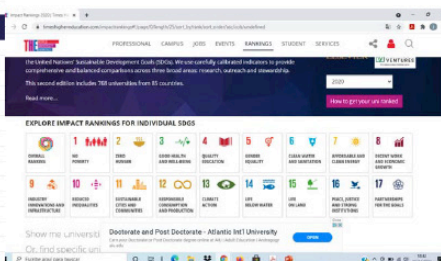
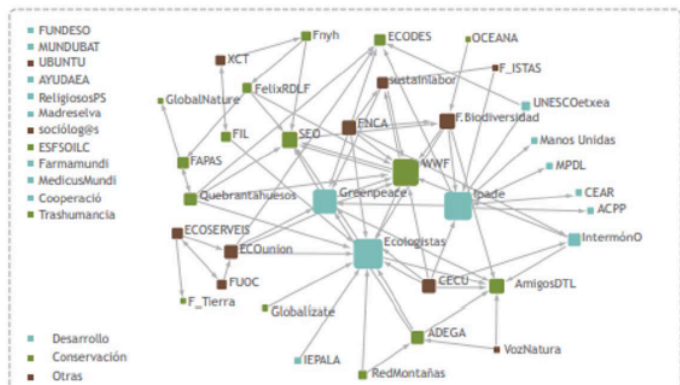


Figure 4. Tool appearances in the articles studied.

Alba, Benayas y Gutiérrez, 2018, Higher Education Policy

## IDENTIDAD AMBIENTAL CORPORATIVA EN ONG



Vínculos y niveles de compromiso con la sostenibilidad en sus diferentes facetas (ambiental, social, económica e ideológica)

Tabla 1. Dimensiones para el análisis de la tarea ambiental/activadora de las ONG

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
Desarrollo sostenible	Energía Agua Cambio climático Recursos naturales Energías renovables Biodiversidad Uso responsable de recursos Impacto socio/humano Vulnerabilidad sistemas
Participación ciudadana	Cooperación Participación en la sociedad
Desigualdades sociales	Permanencia ciudadana Diferencias entre las personas No discriminación Causas complejas desigualdades Sostenibilidad Pobreza Consecuencias negativas
Derechos humanos	Derechos universales
Recursos y metodologías	Organización ONG Metodologías democráticas Particularidades concretas
Consumo	Consumo justo y responsable Productos ecológicos Reducción, reutilización, reciclaje Consecuencias del consumo
Visión de la EA	Visión amplia ONG y EA Referente cambios EA EA como herramienta
Visión del medio	Antropocentrismo Natural, social y cultural Interrelación del medio
Visión de la historia y la cultura	Diversidad cultural Importancia historia Características lugar
Problemáticas ambientales	Responsabilidad Comunicación Soluciones Perjudicados problemas

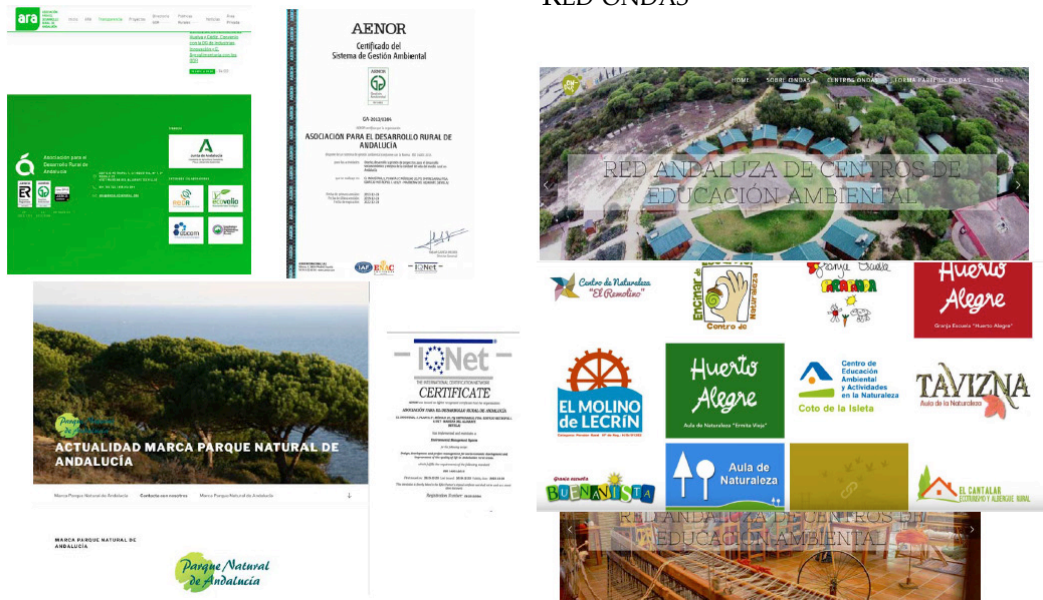
Pozo, Bañón y Gutiérrez, 2021



Hay un análisis practicado a la tesis de David Alba (2018) sobre instrumentos de evaluación de los componentes verdes que aparecen con mayor frecuencia. La identidad ambiental corporativa en las organizaciones no gubernamentales (ONG); otro de los trabajos recientes que hemos hecho. Observamos aquellas ONG que tienen un perfil más humanitario, más ligado a la educación para el desarrollo. En el centro vemos las que son más de tipo Greenpeace: ecologista, de vocación, más de compromiso ecológico, de compromiso naturalístico. Y todas ellas empiezan a marcar sus diferencias con esta idea de identidad ambiental corporativa, en función de que carguen las tintas en lo ambiental, en lo social, en lo ecológico, en lo político. Esta sería una de las claves que hemos usado para analizar algunas de las dimensiones de los elementos. Y eso está llegando incluso a los parques naturales; es decir, que ya no vale sólo con la identidad de ser natural, sino que el parque debe estar certificado y acreditado que es natural. En Andalucía tenemos una Asociación para el Desarrollo Rural de Andalucía, que certifica la calidad de los parques y lleva, además, asociado un paquete donde el vino, las chacinas, el jamón que se produce es certificado ambientalmente. Bueno, esto sería ya rizar el rizo, ¿no?

En la identidad ambiental corporativa, en las ONG, hay una de las líneas de investigación a la que yo he dedicado más energía a lo largo de toda mi vida, a los equipamientos ambientales, los centros de educación ambiental, aulas de naturaleza, granjas-escuela, y también tienen

## RED ONDAS



su seña de identidad corporativa, y también su club de excelencia, el de la Red Andaluza de Equipamientos Ambientales; ahí no entra nada más que lo selecto, aquellos que se consideran la élite.

En un trabajo reciente se tuvo como objetivo de trabajo entender cómo han sobrevivido estos equipamientos en la pandemia, cuando se han debido cerrar. Se encuentra que algunos se reconvirtieron virtualmente y empezaron a hacer ofertas educativas en función de actividades virtuales. Entonces, hemos analizado un poco todo eso y descubierto que hay una correlación significativa entre aquello que, en función de una serie de variables se podría considerar como equipamientos de calidad, de aquellos otros que son pseudo equipamientos, como aquellos que venden bodas, bautizos y se dedican a organizar eventos de toda naturaleza, incluidos cumpleaños y todo ese tipo de festividades, y que nada tiene que ver con lo que podría ser una seña de identidad ambiental auténtica y verdadera.

## IDENTIDADES AMBIENTALES DE MARCA PERSONAL: SOCIOLOGÍA AMBIENTAL Y ECOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

También existen identidades ambientales de marca más personal, y esto entra en algunos trabajos de investigación que han empezado a tener algunas disciplinas en el campo más de la sociología ambiental, de la antropología o de la ecología de la comunicación. El ejemplo más emble-



### “Politicians talk, leaders ACT”

Seguidores de Fridays For Future Internacional y Greta Thunberg en redes sociales (Octubre de 2020)

Red Social	Fridays For Future		Greta Thunberg	
	Cuenta	Seguidores	Cuenta	Seguidores
Facebook	Fridays For Future Internacional	11.612	gretathunbergsweden	3.185.276
Instagram	fridaysforfuture	445.431	gretathunberg	10.585.038
Twitter	Fridays4future	89.737	GretaThunberg	4.206.729

mático sería el fenómeno Greta Thunberg, y aquí las preguntas significativas de investigación podrían ser: ¿cuáles son las claves del éxito de su liderazgo? Con todas las críticas que ha tenido, incluso demoledoras hacia su personalidad o hacia la manipulación de sus padres, hay una frase que se ha convertido en eslogan “los políticos hablan y los líderes actúan”, pero hay otras dos o tres frases que han salido también. Thunberg se ha reconvertido y ha seguido no sólo manteniendo su nivel de seguidores, sino que los ha subido. Ahí nos preguntamos, ¿qué hay detrás de todo esto? Nuestra identidad investigadora sería el gran reto que habría que afrontar de alguna manera. Hay algunos trabajos sobre todo esto, que tratan de analizar las distintas iniciativas, corrientes y perfiles desarrollados, y aquí tenéis dos clústeres, dos grupos: la corriente más ambientalista y la corriente ecologista. No sé si los nombres sean acertados, posiblemente podrían estar sujetos a debate, a crítica y análisis, pero de alguna manera buscan ser parte de esas identidades. Luego tenemos el bloque de la derecha, donde se sitúan algunas entidades de corte más ligado a un ambientalismo conservacionista, tipo Greenpeace, la WWF (World Wildlife Fund, Fondo Mundial para la Naturaleza); y en el centro estaría el movimiento de Greta Thunberg, y algunos otros más a la derecha, como corrientes más preocupadas por otro tipo de aspectos de la vida social o política.

Cabe mencionar que hace diez años, no estaba todo esto, porque no estaba en la realidad que vivimos ahora y esto es también objeto de investigación. Desde el ámbito de la educación hemos abordado con menos fuerza este tipo de temática. Sí que le hemos dedicado mucha energía a lo que es el aprendizaje virtual, a la ecología virtual ligada a la enseñanza universitaria y al ámbito no universitario, pero no hemos buscado vínculos con el ámbito de la sostenibilidad.

Con mi grupo de investigación hemos desarrollado algunos trabajos vinculados a la formación y al desarrollo profesional de profesores en plataformas virtuales, proyectos ligados a un par de tesis. La evidencia es que con ello se genera intercambio de información, se promueve experiencia innovadora y no marcan una diferencia, especialmente con la presencialidad, que es uno de los grandes debates a los que somos reacios los investigadores en educación ambiental: “Es que la educación ambiental debe ser presencial”. Bueno, yo pondría un poco de objeción a eso y lo sometería un poco más a debate.

Otras cuestiones de fondo: ¿Son los sujetos históricos de hoy ciudadanos capaces de promover cambios en su realidad ambiental desde la acción virtual? ¿Está suficientemente cualificado y formado el edu-

cador ambiental de nuestra época para a su vez formar a estos ciudadanos y responder a esta demanda? Porque convertir las narrativas virtuales en objeto de atención sistemática desde la investigación en educación ambiental es algo aún pendiente. Otras disciplinas –la sociología y la antropología virtual, las ciencias de la comunicación y de la documentación– han reaccionado para atender ese objeto de estudio y están aportando investigación muy relevante; debemos acercarnos a ellas, porque nos van a abrir la perspectiva del espacio de trabajo en el que estamos.

Entonces, debemos preguntarnos: ¿Se puede hacer educación ambiental no presencial? ¿Qué sujeto ecológico construimos desde la no presencialidad? ¿Usan los educadores ambientalmente los medios tecnológicos virtuales a su alcance? ¿Hay corrientes de resistencia de bajo voltaje que obstaculizan esa innovación profesional? Retomando un poco la idea bipolar de alto voltaje y baja definición, la incógnita a despejar es si acaso estaremos trampeando el presente al construir un sujeto ecológico trasnochado y apegado al campo, y aferrado a la experiencia física, natural y real del *Australopithecus*. No es un dilema trivial para la investigación al que se ha dedicado poco esfuerzo.

¿Cómo hacer compatibles estos nuevos mundos virtuales, esta nueva narrativa con las demandas de un sujeto ecológico modernizado, no atemporal, de nueva generación, que sea capaz de integrar los nuevos cánones del ciberactivismo, de la participación ambiental, de la acción coordinada desde el desarrollo profesional, desde ese avatar virtual que ya todos hemos ido construyendo de una manera forzada o acelerada en este último año, de estos estándares narrativos no lineales que nos brinda la pluralidad de medios a nuestro alcance?

Corrientes actuales reivindican desde la teoría el déficit de la naturaleza. A pesar de que la vitamina D se sintetiza tomando el sol, y eso es amparado en los ámbitos de la ciencia de la salud, de la medicina, esa vuelta a la naturaleza que predicaba Rousseau, el contacto con la tierra, los pájaros y las flores nos hace preguntarnos, ¿no estaremos cayendo en una nueva miopía, ante otro de los grandes espejismos del campo al negar las coordenadas del presente virtual en el que vivimos y nos eternizamos cada vez más? ¿Qué vuelta de tuercas hemos de darle a la alta definición tecnológica para ponerla al servicio de la sostenibilidad? ¿Tiene algo que hacer y decir la educación ambiental, más allá del currículum idiotizado, aparentemente neutral, y ante los conflictos vitales y cruciales que nos estrangulan y atormentan en forma de crisis

ambiental, de pandemia, de gestores inútiles, de catástrofe asociada a causas naturales?

**Edgar González Gaudiano:** Agradecemos mucho este trabajo, porque no es difícil entender que has dedicado mucho de tu valioso tiempo a recuperar estas reflexiones que nos ayudan a pensar desde hace 300 mil años quiénes somos y dónde estamos. Seguro hay muchas más preguntas que las que te haces. Yo las tengo sobre el concepto de sujeto moderno, pero dejemos espacio a los estudiantes.

**Daniel Mendizabal:** Gracias, doctor José, por la exposición, ha sido de mucha claridad. Me resalta un concepto que utilizó, que es la lectura del entorno como un proceso, una herramienta que debemos usar como sujetos ambientales. Todas las luchas sociales llevan un componente de cambio; me pregunto, en las luchas de las diversidades sexogenéricas, cómo se ha percibido ese entorno, sobre todo el entorno no-humano, a diferencia de la lucha ambiental que tiene una visión más allá de lo humano, un poco más holística. Entonces, la pregunta: ¿cómo cree que vayan encaminadas las luchas sociales en torno al componente ambiental?

**José Gutiérrez Pérez:** Hay algunos trabajos muy interesantes relacionados con las emociones, con un tipo determinado de emociones, como es la ira, la rabia, unas de las emociones primarias. Empieza a haber literatura sobre el tema, como elemento de identidad para determinados colectivos. Esto, en la historia del movimiento obrero es lo que ha generado tener vacaciones, incremento de sueldos, unas condiciones de trabajo mejores y también una conciencia social. Estoy seguro de que van a encontrar algunos referentes en la literatura a este tipo de elementos adversos, del exterior, que sirven para cohesionar, para generar grupos con identidad cuya finalidad es defenderse ante una agresión adversa por una condición de género, territorial, etc. La segunda pregunta la voy a consultar esta noche en mi bola de cristal para ver dónde podemos converger, Veracruz y Granada, en un proyecto de Pangea que nos permita transformar más cosas de las que humildemente tratamos de transformar en nuestro trabajo universitario cotidiano, o en la tarea como estudiantes de posgrado en la que estáis en este momento.

**Eduardo Barros:** Estoy desarrollando mi proyecto en torno a la evaluación de la sustentabilidad de la Universidad Veracruzana como institución de educación superior (IES), y me centro en la evaluación porque hay una discrepancia entre el discurso y la acción observable de ese discurso. ¿Qué es lo que falla en los esfuerzos de las IES, desde su punto de vista, hacia el desarrollo de una cultura ambiental o de sustentabilidad más allá del discurso superficial (o de dar *like* a publicaciones) para realmente impulsarse al grado necesario como una acción que represente un cambio de actitudes o de comportamientos?

**José Gutiérrez Pérez:** Una pregunta muy interesante de investigación. Es compleja porque las instituciones están integradas por personas con intereses, ideologías y motivaciones distintas, y eso te va a llevar a que gente muy comprometida en su vida cotidiana con la causa ecológica, difícilmente lo va a estar con sus estudiantes, con los estilos de enseñanza; debe haber una coherencia vital en todo ello, aunque también debe haber incoherencias... Los seres humanos somos animales racionales, pero somos animales, y eso nos lleva a tener mucha incoherencia en nuestra vida. Y también te encontrarás personas a quienes la causa ambiental les parezca un disparate.

Las instituciones deberían tomar medidas normativas. Por ejemplo, la promoción de un profesor debería pasar por tener una formación mínima en diferentes aspectos, ya no te digo docentes, sino que, en lo ambiental, un profesor universitario debería tener algunos créditos o algún máster obligatorio donde hubiera algunas ideas relacionadas con la integración de aspectos ambientales en su docencia. Eso como mínimo. De ahí se puede ir a incentivos. Los seres humanos nos movemos por una motivación interna, basadas en incentivos, pero también nos movemos por causas altruistas. De pronto te vas a encontrar profesores dispuestos a promover, a costa de su tiempo libre, salidas extracurriculares o actividades formativas para sus estudiantes, o dedicar tiempo extra para prepararse en aspectos relacionados con la sostenibilidad. Analizar esas tipologías puede permitir el diseño de intervenciones en algún sentido. Nosotros estamos trabajando los últimos dos años en una iniciativa de formación de profesores noveles en la universidad. En el primer año de ingreso lo que hacemos es convocarlo a una sesión de trabajo, una sesión no convencional, incluso vinculada a una salida al exterior, de manera que podamos trabajar esa idea de acercamiento a la sostenibilidad desde los cinco sentidos: las emociones. El objetivo es básico: profesores de nueva incorporación a

la Universidad de Granada que van a estar impartiendo clases durante los próximos 30 años en esta institución. Nos parece que un ámbito de intervención es tirar un dardo y formarlo, cualificarlo para que traslade y multiplique, haga de efecto multiplicador con sus estudiantes en las tareas de protección ambiental, cada uno en su ámbito (disciplina), cada uno con su lenguaje, su terminología, su metodología. Y finalmente (ya con la experiencia que tenemos, estamos en la segunda edición), ese primer año se han generado redes sociales y han concurrido a una convocatoria de proyectos de innovación donde hemos presionado a la institución para que meta la etiqueta de sostenibilidad y puedan confluir con una idea de proyecto que exige que haya afluencia de áreas disciplinares diferentes, que permita tener una experiencia en un corto tiempo, de incorporar alguna actividad en su programa docente. En eso estamos. Vamos a ver qué va saliendo.





# LA EDUCACIÓN ECOSOCIAL EN EL ANTROPOCENO: TIEMPO DE DEJAR DE SOÑAR PARA PASAR A HACER HISTORIA<sup>1</sup>

*José Manuel Gutiérrez Bastida*

El 12 de abril de 1961, Yuri Alekséyevich Gagarin entró a la nave Vostok 1, encendió los controles de prelanzamiento y esperó la cuenta atrás. Horas más tarde expresó: “La Tierra es azul. Qué maravilla. Es asombrosa”.<sup>2</sup>

En 2019, casi 60 años después, Sunita Williams, la persona que tiene el récord de permanencia en la Estación Espacial Internacional, decía:

Definitivamente veo las cosas en la Tierra de una manera muy diferente a como lo hacía antes de viajar. Cuando estuvimos allí arriba, tuvimos el exclusivo placer de poder mirar por la ventana y ver nuestro hermoso planeta y sus continentes, sin fronteras de países; y creo que esa fue una enorme

---

<sup>1</sup> El texto revisado para esta sesión es: Gutiérrez Bastida, J. M. (2018). *Educatio ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. España: Bubok Publishing, S. L.

<sup>2</sup> Díaz, J. (12 de abril de 2021). Cómo la URSS cortó las alas al primer héroe del espacio. *El Confidencial*. [https://www.elconfidencial.com/tecnologia/novaceno/2021-04-12/espacio-yuri-gagarin-union-sovietica\\_3028579/](https://www.elconfidencial.com/tecnologia/novaceno/2021-04-12/espacio-yuri-gagarin-union-sovietica_3028579/)

impresión. Miras hacia abajo, al planeta Tierra, y es difícil concebir a dos personas discutiendo, es imposible imaginárselas peleando, porque todo parece una sola cosa, que vivimos en estos maravillosos continentes todos juntos. La segunda impresión que tuve fue al mirar por la ventana lateral y apreciar cuán delgada es nuestra atmósfera, que nos protege de todos los peligros de vivir en el espacio, del vacío y del calor y el frío, y no podemos dar nada de eso por sentado.<sup>3</sup>

Eso dicen quienes han visto el planeta desde el espacio. Sin embargo, según nos acerquemos a ella nos encontramos que hay otras fotografías que no muestran esa cara maravillosa: nos encontramos con problemas de contaminación (atmosférica, acuática, de tierras), consumismo, efectos meteorológicos extremos, la pérdida de hábitats para la biodiversidad, un crecimiento exponencial de los residuos, el contraste a partir de una valla entre dos mundos –el norte y el sur–, que parecen irreconciliables, una desertificación galopante en muchas zonas del planeta, etcétera.

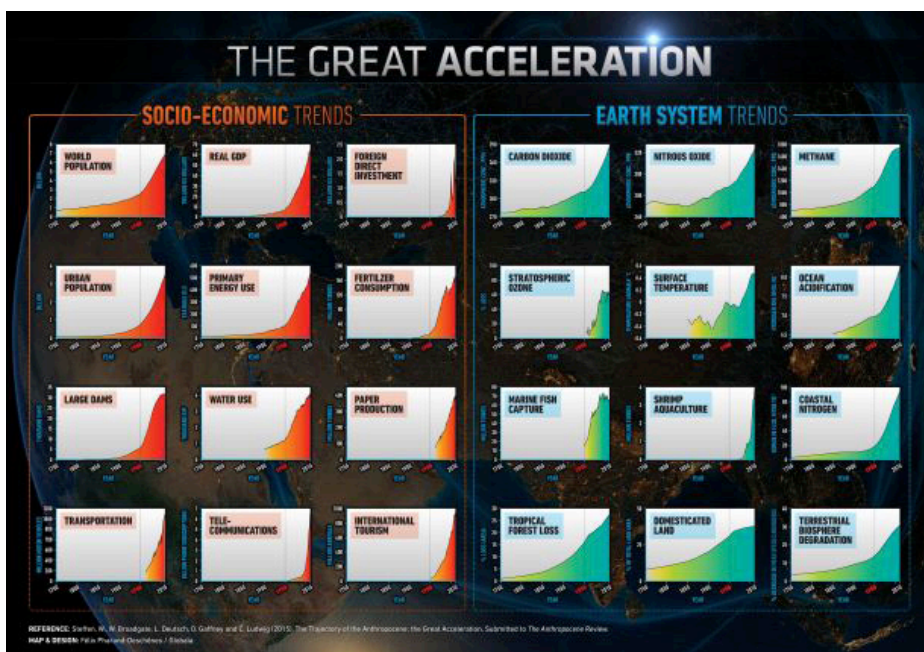
Y hay algunas maneras de explicar esto, una de ellas es lo que se denomina el Tablero Planetario, un conjunto de 24 gráficas que surgen de un estudio de un equipo internacional de investigadores del Programa Internacional Geosfera-Biosfera (IGBP)<sup>4</sup> y el Centro de Resiliencia, de la Universidad de Estocolmo.

En el primer sector del tablero aparecen 12 tendencias socioeconómicas desarrolladas desde la Revolución Industrial, por ejemplo, la población humana, el uso de energía primaria o el consumo de fertilizantes. Y se observa que ofrecen aspectos similares: van aumentando su valor gradualmente y tienen un gran repunte a partir de los años cincuenta del pasado siglo. El segundo sector nos ofrece las tendencias del sistema Tierra, tomando como referencias, por ejemplo, la cantidad de dióxido de carbono, ozono, temperatura de la superficie terrestre o acidificación de los océanos. Este sector muestra gráficos paralelos a los del primer sector que repiten el mismo patrón de crecimiento progresivo y, posteriormente, acelerado. El tablero planetario muestra cómo las trayectorias del desarrollo humano y del sistema Tierra están estrechamente vincu-

---

<sup>3</sup> Dunford, B. (22 de abril, 2019). *10 cosas: mirando a casa*. NASA Science: Solar System Exploration. <https://solarsystem.nasa.gov/news/913/10-cosas-mirando-a-casa/>

<sup>4</sup> International Geosphere-Biosphere Programme. (s. f.). *Global Change. Great Acceleration*. <http://www.igbp.net/globalchange/greatacceleration.4.1b8ae20512db692f2a680001630.html>



El tablero planetario de la Gran Aceleración (Tomado del sitio International Geosphere-Biosphere Programme, Global Change, Great Acceleration).

ladas.<sup>5</sup> Este fenómeno se denomina la Gran Aceleración, un término que nos recuerda una frase de 2009 de Ban Ki-Moon, quien afirmaba: “Tenemos el pie atorado en el acelerador y vamos hacia el abismo”.<sup>6</sup>

Junto con esto, las reservas de minerales de uso común en nuestra vida están en franco retroceso. Además del conocido *peak oil* (pico petrolero), la inmensa mayoría de minerales de uso común ya ha cruzado su cenit –o está a punto de hacerlo– y está en declive. En la tabla vemos ordenados los metales según las previsiones de llegar al cenit, o que ya lo han traspasado, como el mercurio, estaño, plomo, fósforo, oro o plata.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Steffen, W., Broadgate, W., Deutsch, L., Gaffney, O. y Ludwig, C. (2015). The trajectory of the Anthropocene: the great acceleration. *The Anthropocene Review*, 2(1), 81-98. <https://doi.org/10.1177/2053019614564785>

<sup>6</sup> Agencias. (4 de septiembre, 2009). La aceleración del cambio climático lleva “al abismo”, alerta la ONU. *El País*. Recuperado el 12 de abril de 2018 de [https://elpais.com/diario/2009/09/04/sociedad/1252015209\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2009/09/04/sociedad/1252015209_850215.html)

<sup>7</sup> Fernández, R. y González, L. (2018). *En la espiral de la energía. Historia de la humanidad desde el papel de la energía (pero no sólo)*, 2. Libros en acción.

Pero, ¿qué ha pasado para que estemos así?, ¿dónde o cuándo perdimos el norte?

Hay dos momentos clave en la historia de la humanidad que configuran el foso del escenario actual. En primer lugar, es absolutamente entendible una revolución que puso fin a los abusos de la sociedad feudal en la Edad Media y trajo consigo la Modernidad. No obstante, esta transformación, con sus adelantos científico-tecnológicos, forjó un nuevo pensamiento, una nueva cosmovisión del mundo: el Antropocentrismo (de *anthropos*: ser humano, y *kentron*: centro), en contraposición al Teocentrismo de la anterior época.

En segundo lugar, en muchos trabajos se percibe que la guerra se perdió en la década de los años setenta y ochenta. En las décadas de los años sesenta y setenta se gestaron diversos movimientos, desde distintas esferas del conocimiento, que reaccionaban ante una evolución nada halagüeña de los acontecimientos que configuraban el periodo de posguerra mundial. Tenemos las primeras preocupaciones previas que ya surgen en el siglo XIX, por poner una fecha, con obras como los de *Nature*, de Emerson; o *Walden*, de Thoreau. También tenemos *Man and Nature: or, Physycal Geography as Modified by Human Action*, de Marsh; o *A Sand County Almanac, and Sketches Here and There*, de Leopold, ya en la primera mitad del siglo pasado. También aparece la Escuela de Frankfurt con diversos filósofos y economistas (Weber, Heidegger, Marcuse, Adorno, Foucault...) que intentan hacer una teoría deliberada para el ser humano de esta sociedad burocrática en la que estamos.<sup>8</sup>

Posteriormente, ya en la década de los años sesenta a los setenta, es mucho más clara la denuncia de la situación por la que estaba en aquel momento el planeta. Aparecen publicaciones como la de Murray Bookchin, *Our Synthetic Environment* [Nuestro medio ambiente sintético], de 1962, una obra que no se conoce mucho porque tuvo un fallo en la imprenta y porque salió antes *Silent Spring* [La primavera silenciosa], de Rachel Carson, que se convirtió, digamos, en la referencia máxima de aquel momento, la de los movimientos ecologistas; una obra puntal. Tenemos también, en la misma década, a Bárbara Ward con *Spaceship Earth* [Nave espacial Tierra] o la reconocidísima de Dennis Meadows, Donella Meadows y Jorgen Randers, *Los límites del crecimiento*, que mar-

---

<sup>8</sup> Gutiérrez Bastida, J. M. (2013). *De rerum natura: hitos para otra historia de la educación ambiental*. Madrid: Bubok.

caba una visión de hacia dónde íbamos a llegar si no respetábamos los límites del planeta.<sup>9</sup>

Estos años eran también años de ilusión. Era una época en la que se estaba intentando dar otra respuesta a cómo entender el mundo y reconocernos en él. Al contrario que la economía de mercado, en esos años el pensamiento holístico-sistémico propone la complementariedad antes que la competencia como clave de la ley de vida. El paradigma de la complementariedad de Margulis demuestra que en la naturaleza no existe tal competencia ni hay modelos de vida superiores o jerarquías preponderantes en los procesos naturales; por el contrario, sólo existe complementariedad.

Estas teorías sostuvieron y enmarcaron el pensamiento ecológico de Margaleff, quien aplica la teoría de la información a la ecología o los modelos matemáticos al estudio de poblaciones para, entre otros, generar el concepto de sucesión ecológica. Y también, por supuesto, está la teoría de la complejidad de Morin frente al pensamiento lineal y al estancado en disciplinas separadas. Asimismo, Bookchin inicia el pensamiento de la ecología social, mientras que Gorz y Commoner preconizan una nueva ecología política.

La obra de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, ensanchó el pensamiento feminista, impulsando nuevas reflexiones como *La mística de la feminidad*, de Betty Friedan; la *Política sexual*, de Kate Millet, y *La dialéctica de la sexualidad*, de Sulamit Firestone, extendieron la lucha contra el patriarcado.

A la vez que surgen todos estos paradigmas, la sociedad se mueve y protesta contra el orden económico establecido, contra la injusticia de la sociedad de consumo, contra la violencia, etc. Algunos de estos son los anhelos de transformación social de mayo del 68, del nacimiento del movimiento ecologista y antinuclear, del *Free Speech Movement* (Movimiento por la Libertad de Expresión) surgido en California; las luchas por los derechos civiles, contra la guerra de Vietnam, contra el racismo o por la diversidad sexual; la respuesta a las dictaduras militares en México, Argentina y España; el surgimiento de la Teología de la Liberación en Latinoamérica; el intento de la población checa, eslovaca o húngara por renovar el socialismo autoritario, etcétera.

Aparece el concepto de ecodesarrollo y también la educación ambiental. Movimientos, en definitiva, de respuesta a los valores de una socie-

---

<sup>9</sup> *Idem.*

dad de consumo no deseados por aquella generación, de lucha contra el ambiente de conformismo, los poderes establecidos y las instituciones anquilosadas.

La educación ambiental surge en este contexto. De hecho, la primera definición académica que encontramos de ella data de 1969. En un seminario de la Universidad de Michigan llegaron a este acuerdo en el que definen la educación ambiental como la educación orientada a generar una ciudadanía con conocimientos sobre el ambiente biofísico y sus problemas asociados, capaz de ayudar a resolver estas cuestiones y motivada para trabajar en su solución.<sup>10</sup>

Después de esta definición, como sabéis, han llegado cientos, quizá miles de nuevas definiciones, de qué es la educación ambiental. El mismo término de educación ambiental ha evolucionado, por ejemplo, como “educación para el desarrollo sostenible”, “educación para la sostenibilidad”, “educación hacia la sostenibilidad”, “educación ambiental para la sostenibilidad”, que es lo que se está utilizando aquí en España en los papeles más oficiales.

En definitiva, es en este contexto de ilusión por el cambio, de lucha y de protesta, que surge la educación ambiental.

Pero, ¿qué sucedió con esta ilusión y ganas de luchar? Pues que el enemigo es grande, muy grande. La avalancha de presiones académicas y sociales, la creciente demanda de políticas sociales para mejorar el estado de bienestar y el posible riesgo de pérdida de poder, unidas a las preocupaciones larvadas en los últimos años por el encorsetamiento de los capitales y la carga fiscal del estado de bienestar, hicieron que las élites económicas pusieran a trabajar a sus famosos *think tanks* (tanques de pensamiento o laboratorios de ideas). El resultado fue la propuesta de dar una vuelta de tuerca al sistema y perpetuarse en la cima de la pirámide social: el neoliberalismo.

El neoliberalismo surge a principios de los años ochenta para limitar el rol del Estado en la economía, desregularizar la actividad económica, abrir las fronteras a mercancías y capitales –no a las personas–, privatizar empresas públicas, cambiar el concepto de ecodesarrollo por el de desarrollo económico, dejar al Estado en la más mínima expresión y con poco poder; llevar a cabo los tristemente famosos ajustes estructurales que pusieron unas condiciones draconianas a los países para poder salir adelante... Y con todo esto, al final, disipar todas las críticas al sistema –que

---

<sup>10</sup> Stapp, W. (1969). The concept of environmental education. *Journal of environmental education*, 1(1), 30-31.

de hecho se diluyen, desaparecen– y aparece, justo en 1987, en el Informe Brundtland, el concepto de “desarrollo sostenible”, marcando una nueva fase a la hora de trabajar la economía y de entender el desarrollo.

Y ahí se perdió todo. Las nuevas políticas, asumidas con mayor o menor agrado por la mayoría de países, invisibilizaron las nuevas corrientes de pensamiento académico y desmovilizaron a la ciudadanía. Todas estas ideas quedaron, como objetos de culto, en manos de pequeños equipos que siguieron profundizando en esas líneas.

## Y ¿CÓMO ESTAMOS?

El año 1950, citado más arriba, con el despegue de la Gran Aceleración, señala la frontera de una nueva era geológica: “el Antropoceno, el primer periodo geológico determinado por las evidencias, residuos y consecuencias de la actividad industrial humana que dejan huella en los estratos geológicos”. Residuos como,<sup>11</sup> por ejemplo, el incremento del dióxido de carbono atmosférico, los residuos de detonaciones nucleares, los residuos de la industria pesada, el depósito de aluminio, cemento, plásticos, microplásticos, productos sintéticos... También las transformaciones de los usos del suelo, etc., y una cosa bien curiosa, ya que quizá los vestigios más característicos de nuestra era sean los huesos de pollo, ya que hoy día es el animal más abundante y consumido del mundo: actualmente, se cuentan como 23 mil millones de pollos, que vienen a ser como tres ejemplares por ser humano, por eso hay quien denomina al Antropoceno, el “Gallinoceno”; también es común designarlo “Capitaloceno”, poniendo énfasis en que la causa que lo ha generado es el sistema económico.

Entonces, el cambio climático, la falta de justicia social, la desertización, la pérdida de biodiversidad, la pérdida de tierras productivas, la deforestación, la contaminación de la atmósfera, suelos y océanos; la persistencia de sectores sociales desfavorecidos; la falta de atención a la salud, a los cuidados y a la educación; el incremento de las desigualdades, la ausencia de equidad; la emigración y las guerras, el problema de los residuos, la brecha Norte-Sur, son algunos de los problemas sociales y ecológicos que afectan gravemente a la vida en el planeta. Y no nos encontramos ante un conjunto de problemas diversos e inconexos, por el contrario, estamos ante un problema sistémico que nos obliga no

---

<sup>11</sup> Fernández, R. (2011). *El Antropoceno*. Virus Editorial.

sólo a intentar paliar sus negativas consecuencias, sino a analizar y actuar directamente sobre su causa principal, que no es otra que nuestra manera antropocéntrica de entender nuestra relación con el mundo, sostenida por dos elementos básicos:

1. Un sistema económico edificado sobre la propiedad privada de los medios de producción, la idea del capital como generador de riqueza y la participación social en dicha riqueza a través del mercado.
2. Un modelo social heteropatriarcal que jerarquiza el poder del hombre blanco, noroccidental, heterosexual y adulto, que invisibiliza a la mujer y a la naturaleza.

Dos procesos –económico y simbólico– concurrentes que se refuerzan mutuamente y que se han integrado en nuestra actividad cotidiana.

## ¿Y EN EDUCACIÓN?

Uno de los *think tank* citados más arriba, la Comisión Trilateral fundada por David Rockefeller, avisaba ya en 1975 sobre los peligros que conlleva el “exceso” de democracia. Desde sus planteamientos neoliberales advertía que una población instruida y con capacidad crítica solo puede representar un problema de gobernabilidad. Por lo tanto, tal y como sucedió en el tema económico, se trataba de poner en marcha las estrategias necesarias para que eso no sucediera. Así que se decidió dar la responsabilidad de la educación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), una entidad eminentemente económica, salvaguarda de las reglas del juego socioeconómico hegemónico. Esta institución había creado, en 1967, el Centre for Educational Research and Innovation (CERI, Centro para la Investigación y la Innovación Educativa).

Unos años más tarde surgió el Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S, Evaluación y enseñanza de las destrezas del siglo XXI), proyecto de investigación educativa promovido por Intel, Microsoft y Cisco, que propone nuevas maneras de evaluar y enseñar las destrezas o competencias del siglo XXI.

La OCDE, basándose en los anteriores informes, en 1997 puso en marcha el proyecto Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo, Proyecto de Definición y Selección de Competencias: Fundamentos teóricos y conceptuales),<sup>12</sup> con el que

---

<sup>12</sup> DeSeCo. (2021). Sitio electrónico Deseco.ch. [en línea]. <https://www.deseco.ch/>



buscaba transferir al ámbito educativo sus conocimientos sobre las competencias del ámbito empresarial. Los resultados de la primera prueba PISA (2000) prácticamente coincidieron con el informe final del trabajo del proyecto DeSeCo,<sup>13</sup> y sentaron las bases para la expansión del aprendizaje por competencias y de la necesidad de definir las competencias clave que deben adquirirse durante la educación obligatoria.

Una década después se publicó el documento *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (2010), donde se declara:

El desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias, que les permitan beneficiarse de las nuevas formas emergentes de socialización y contribuyan activamente al desarrollo económico bajo un sistema cuya principal base es el conocimiento.<sup>14</sup>

Las “nuevas habilidades y competencias” arrinconan el trabajo intelectual, reflexivo y crítico, y explican el interés explícito de la OCDE en adaptar la formación de los jóvenes a las necesidades de un mercado libre ajeno a los intereses de la mayoría social trabajadora. Desde un punto de vista más crítico, Fernández, García y Galindo (2017), en su obra *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*,<sup>15</sup> denuncian que la OCDE trata de someter a la escuela a la lógica laboral y darle la misión de producir y clasificar trabajadores que sean adaptables, que ajusten sus actitudes y sus comportamientos a las necesidades del ámbito empresarial.

Además, nos encontramos con la gran referencia internacional –como son los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030–, en el ODS número 4, que habla de la calidad en educación. Dentro de este objetivo, la Meta 4.4 establece, en la misma línea de lo anteriormente, señalado: “De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo y al trabajo decente y al empen-

---

<sup>13</sup> Rychen, D. y Salganik, L. (2003). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo).

<sup>14</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*.

<sup>15</sup> Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Ediciones Akal.

dimiento". El ODS 4, en ninguna de sus metas cita el desarrollo integral de las capacidades de las personas.

## ¿Y AHORA QUÉ?

El Antropoceno bautiza una época geológica fruto de una manera de entender nuestra relación con la biosfera y con el resto de los seres vivos y de los seres humanos. Es un pensamiento antropocéntrico que se ha convertido en hegemónico, y que contempla el desarrollo de las sociedades humanas como independiente de las limitaciones ecológicas del planeta.<sup>16</sup>

En el Antropoceno nos hallamos ante una encrucijada: escoger el camino actual, que nos lleva a un posible colapso y a un irremediable decrecimiento material, o tomar un camino de construcción de una nueva manera de relacionarnos con la biosfera y con el resto de los seres vivos.

Es necesario tener en cuenta principios fundamentales sobre los cuales tomar las decisiones que nos lleven al futuro. El reconocimiento de que sin una biosfera que funcione correctamente no puede haber sociedad, y de que sin una sociedad no puede haber funciones sociales –incluyendo la economía–, debe ser el pilar de un nuevo enfoque ecosocial del bienestar (EEB) que ayude a construir dicho futuro.

Frente al pensamiento inmediatista es necesario un pensamiento más holístico y sistémico, multidisciplinario, para analizar y gestionar la complejidad causal del mundo en que vivimos.

El EEB propone que nos centremos en valores postmateriales, porque el bienestar psicológico está sólo vagamente relacionado con el consumo de recursos. En un planeta finito, como es el nuestro, la pregunta clave es qué es suficiente y qué es bueno para nosotros.

El EEB nos llama a maximizar el bienestar psicológico, promover la armonía y la cohesión social. Pretende no sólo resolver los problemas sociales y ecológicos, sino también ayudar a las personas a ser más felices. Para ello enfatiza las relaciones humanas y el significado que tiene la vida de las personas, que es única e irremplazable.

---

<sup>16</sup> A partir de esta conceptualización presentada en la conferencia ante el SEAS, Gutiérrez Bastida publicó parte de su charla en el sitio: <http://lagaceta.educarex.es/leer/erase-antropoceno-discreto-encanto-educar-sostenibilidad.html>, en noviembre de 2021.

De esta manera, una nueva civilización ecosocial se asentaría en el crecimiento humano y en el aprendizaje sobre el equilibrio entre libertad, suficiencia y responsabilidad, en un planeta limitado.<sup>17</sup>

Este proceso de cambio de pensamiento, de paradigma, sobre la manera de entender nuestra relación con el mundo, es lo que llamamos la transición ecosocial, un proceso que revierta las tendencias manifiestas en la Gran Aceleración.

La gran transición ecosocial debe ser justa y no dejar a nadie por el camino; repartir sus frutos equitativamente, eliminar las desigualdades, cortar la pérdida de biodiversidad, descarbonizar la economía y el uso energético, decrecer en el consumo, crecer en justicia social, etcétera.

Trabajando en este sentido llegaríamos a un escenario en el que podemos confrontar la nueva visión ecosocial del bienestar, con la tradicional antropocéntrica, como suponen Salonen y Konkka (2015) en la siguiente tabla comparativa:

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

Frente al consumismo y extractivismo, la competitividad y el cortoplacismo, se antepone un menor consumo material y más compartir y cooperar, más equidad y solidaridad.

Para mantener la esperanza en el futuro necesitamos construir una ecociudadanía que busque el bienestar ecológico y social de manera integral, que piense críticamente sobre los temas que afectan al mundo y que, sobre la base de información diversa y contrastada, se posicione

---

<sup>17</sup> Salonen, A. y Konkka, J. (2015). An Ecosocial Approach to Well-Being: a Solution to the Wicked Problems in the Era of Anthropocene. *Foro de Educación*, 13(19), 19-34. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.002>

en la sociedad. Como suele decir Lucie Sauv e,<sup>18</sup> para saber “vivir aqu ı juntos”. Y esta construcción necesita personas formadas en esta perspectiva. La educación actual no sirve. Evidentemente, necesitamos una transición educativa.

Para dar coherencia a todas las distintas transiciones ( tica, energética, económica, social, etc.), el paradigma ecosocial propone colocar la vida en el centro de toda reflexión sobre la actividad y acción humana.

Poner la vida en el centro significa construir políticas, culturas y comunidades que tengan como prioridad garantizar una vida decente, una vida que merezca la pena vivir para el conjunto de las personas. Poner la vida en el centro es garantizar que construimos comunidades y espacios donde nadie tiene miedo al futuro, donde nadie sufre pensando qué es lo que va a pasar mañana.

Una transición ecosocial que pone la vida en el centro se fundamenta en el reconocimiento de dos principios: los humanos somos seres interdependientes y ecodependientes. El *Homo sapiens* es radicalmente ecodependiente. Una idea que evoca que somos vida, que somos naturaleza. Un concepto que confirma el valor de la naturaleza para nuestro desarrollo vital, fuente de alimento y agua, energía, aire, minerales, cobijo y abrigo, disfrute... A la vez, despierta la conciencia común de la comunidad de seres vivos destinada al sostenimiento de la vida. El principio de ecodependencia advierte que nuestra presencia en el planeta nunca va a ser de impacto cero, pero que, para mantener la vida, es necesario articular y ajustar nuestra actividad a las leyes de la biosfera y a la sostenibilidad de la trama de la vida.

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

Además, el ser humano es radicalmente interdependiente. Las personas requerimos de los cuidados de otros seres humanos y de la comunidad para sobrevivir, especialmente en la infancia, en la enfermedad o en la senectud. La interdependencia es lo que hace que la posibilidad de vida que somos al nacer se convierta en una realidad. Esta idea

---

<sup>18</sup> Sauv e, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, 1(18): 12-23. <https://doi.org/10.14483/issn.2344-8350>

visualiza las múltiples interacciones que se dan en el nexo familiar, en la comunidad o entre comunidades, para que la persona pueda vivir y desarrollarse. Igualmente, la interdependencia nos habla de un interés común, que es mantener la especie.

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

Y ¿cómo? Pues tejiendo espacios comunitarios, respuestas sociales para conseguir energía renovable y respirar aire limpio, cooperativas de consumo o espacios de agroecología donde comamos alimentos que tampoco nos envenenen; la inclusión con las personas que vienen de otros lugares, soluciones ante la pérdida de biodiversidad, lazos con las personas racializadas, con las diversas, con las que viven su sexualidad de forma distinta; tejiendo redes sociales ante la inacción frente al cambio climático o la crisis sanitaria. En definitiva, tejiendo caminos donde quepamos todas las personas, todas las especies y toda la vida.

Y para ello, hay que transformar la economía en una economía más ecológica y, por tanto, más circular o, mejor, más cíclica. Democratizar más las instituciones, hacer que todo el mundo pueda ejercer su derecho a exponer su opinión y a ser escuchado. Hay que transformar el consumo, pasar del consumismo salvaje a un consumo sostenible y de proximidad. Hay que transformar el origen y el uso energético, el transporte, el ocio. Hay que transformar nuestra relación con los otros seres vivos del planeta y las relaciones entre las personas, sobre todo con los colectivos en riesgo de exclusión.

Transitar, de este modelo civilizatorio a otro más justo socialmente y equilibrado ecológicamente, requiere de personas formadas. Por eso es clave una educación que trate de esos temas y que ponga la vida en el centro de la actividad escolar, y el reconocimiento de que los seres humanos somos radicalmente ecodependientes e interdependientes.

Y, siendo consecuentes con dar respuesta a la situación de emergencia planetaria en la que nos encontramos, necesitamos que ese tránsito se dé en clave ecosocial, en clave de educación ecosocial.

Este camino está lleno de obstáculos. Los sistemas educativos y los libros de texto de los entramados multinacionales no favorecen la perspectiva ecosocial. De hecho, empresas financieras, digitales, del reciclaje

o de *fast food*, entran en las aulas a hacer su educación. Sabemos también que el entorno escolar, siendo un posible aliado, es territorio enemigo; en la escuela se trabajan la solidaridad, la cooperación, el consumo responsable y la alimentación saludable. Al acabar la jornada escolar y salir a la calle, los chicos y las chicas se encuentran con la competitividad, la publicidad agresiva, el consumismo desaforado y la comida rápida y con exceso de azúcares y grasas.

En todo caso, algunas de las claves de la educación ecosocial irían en el sentido de los siguientes aspectos:

1. Desarrollo integral de capacidades para ser agente de cambio.
3. Que la vida sea el centro y eje de la actividad escolar: trabajar con la ecoddependencia e interdependencia.
4. Ética ecosocial. Colocarnos, como decía Morin, ante el *yo*, la sociedad y el planeta. Trabajar valores ecosociales: empatía, solidaridad, empoderamiento, equidad, sostenibilidad, etcétera.
5. Trabajar con dos elementos relacionados con estos fundamentos: suficiencia y responsabilidad.
6. Incluir en el currículo los problemas ecosociales en el centro educativo, abrir la escuela a su contexto y que el contexto entre en la escuela. Visibilizar los elementos invisibilizados en el currículo.
7. Integrar el pensamiento complejo, sistémico, holístico, lejos de la causalidad lineal que se propone ahora. Hemos comprobado que, cuando un día un virus accede a un humano, y de él a otros, el sistema socioeconómico se resiente y cae como las fichas de un gran juego de dominó. La realidad es compleja, sistémica, multirrelacionada, y la pandemia nos lo ha dejado bien claro.
8. Reivindicamos el carácter político de la educación ecosocial, de POLÍTICA con mayúsculas, de la que se ocupa de la *polis* (la ciudad) y de sus ciudadanos(as).
9. Construcción comunitaria de ecociudadanía. La ecociudadanía alude a una ciudadanía ecológica que se desarrolla más allá de los ecogestos y de comportamientos individuales. La ecociudadanía nos lleva al nivel más reflexivo de la ética: al nivel ético de una democracia que reconoce la naturaleza como sujeto de derecho.<sup>19</sup>
10. Emancipación y empoderamiento ecociudadano. La liberación de las personas de la represión, de la desigualdad, del

---

<sup>19</sup> Sauvé, L. (2017). Educación ambiental y ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *Revista Eletr nica do Mestrado em Educa o Ambiental*, 261-278. DOI: 10.14295/remea.v0i0.7306

empobrecimiento, para acceder a la autonomía personal o colectiva, permite educar en las posibilidades de participación en la sociedad y en las herramientas para ejercer dicha participación con responsabilidad.

11. Generar indignación y educar para la acción. Se hace mucha sensibilización y, a estas alturas, el alumnado ya está sensibilizado. Ahora es preciso generar indignación, que los problemas nos duelan en el corazón y en las tripas.
12. Pasar del activismo de múltiples actividades sin sentido a actuar por el cambio, al activismo ecosocial, a ofrecer espacios para que las y los jóvenes puedan cambiar cosas, experimenten soluciones, demanden mejoras.
13. Acción ecosocial transformadora y resiliente de la realidad. Cambio social frente a cambio de comportamiento y de hábitos, tan habitual en muchas experiencias. Transformaciones en clave de justicia social y sostenibilidad ecológica.
14. Saltear la formación docente: cambiar el estilo de enseñar para cambiar el estilo de vida.

En resumen, y para finalizar, la educación ecosocial es:

... un proceso a través de la transformación ecológica y social de nuestro modelo de vida, que propone una nueva cosmovisión del mundo y una ética ecosocial, en el que las personas desarrollan sus capacidades y aptitudes plenamente y construyen su ecociudadanía ajustando su actividad a los principios de ecodependencia e interdependencia, cuidando los vínculos con los demás humanos y seres vivos, atendiendo al fin último de la educación: ser felices (Gutiérrez Bastida, 2019, p. 111).<sup>20</sup>

Y finalizamos con una frase de María Nieves Tapia, que es una referente de las teorías y de los proyectos de aprendizaje-servicio, que decía: “Cuando soñamos juntos sólo soñamos. Cuando soñamos en grupo, hacemos historia”. Entonces, de ahí el subtítulo utilizado: Tiempo de dejar de soñar para empezar a hacer historia.

---

<sup>20</sup> Gutiérrez-Bastida, J. (2019). Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana. *Revista de Educación Social* 28 (99-113). <https://eduso.net/res/revista/28/el-tema/antropoceno-tiempo-para-la-etica-ecosocial-y-la-educacion-ecociudadana>

**Edgar González Gaudiano:** Muchas gracias. La presentación resume todo lo que has venido impulsando desde Ingurugela. Fantástico. Ahora el seminario tiene que hablar por sí mismo.

**Daniela Arreola:** Muchas gracias, su presentación me creó una retrospectiva de todo lo que hemos platicado en el Seminario y fue muy interesante escucharlo y conocer su experiencia. Mi pregunta: en el trabajo con los educadores y con los educadores ambientales, ¿cómo se pueden desarrollar estas competencias dentro de su labor?

**José Manuel Gutiérrez Bastida:** Esta pregunta me recuerda a quienes estuvieron en el curso de “Siete saberes de la educación ambiental”, la respuesta que dio Lucie Sauvé a una pregunta de este tipo. Dijo: “siempre que alguien pregunta cómo, hay detrás un docente o una docente”. Yo creo que una de las cosas en la que se está trabajando ahora aquí –yo también estoy un poco metido en ello–, es en el desarrollo de esta educación ecosocial: necesitamos una competencia ecosocial que desarrolle en el alumnado una competencia que es compleja, que es abierta, que no está prevista, evidentemente, ni en los planes de estudio de aquí ni de la Unión Europea ni del Estado. Hay algo que se asemeja y que nos puede servir como referencia inicial, que es la competencia para la sostenibilidad que propone UNESCO en sus materiales. Es interesante como punto de partida, luego le podemos añadir aquellos ingredientes que puedan faltar.

Desde mi punto de vista, siempre que queremos desarrollar una competencia en nuestro alumnado necesitamos de una competencia docente, y en este caso es competencia en educación ambiental: competencia en educación ecosocial o competencia, para no marear la perdiz, de enfoque social en educación ambiental. Y eso ¿cómo se hace? Eso sí que es complejo: para desarrollar una competencia de este tipo yo creo que la primera referencia es la propia educación ambiental. Son ya más de 50 años de trayectoria, con un montón de experiencias buenas. Sabemos qué ha funcionado, sabemos qué no ha funcionado, sabemos qué falta desde esta perspectiva ecosocial. Entonces, yo creo que la propia educación ambiental es la mochila de recursos que necesitamos para el desarrollo de esa competencia.

Y luego, bajando un poco más al terreno práctico, yo creo que funciona –por lo menos mi experiencia es que funciona– a la hora de trabajar con formación docente, formarles en lo que van a hacer ellos y ellas con el alumnado. Quiero decir que ellos y ellas se conviertan en



el alumnado, vivan esas propuestas didácticas desde ahí para sufrirlas o vivirlas; disfrutarlas como alumnado, para luego poder hacer esa abstracción teórica, ver qué es lo que se ha hecho y seguir adelante. En este sentido, creo que es súper interesante trabajar por proyectos o por micro proyectos. También tenemos un proyecto más grande o proyectos más pequeños donde necesitamos una línea de investigación-acción. En la formación, tenemos que poner a las personas, a los y las docentes a investigar qué es lo que vamos a hacer. No podemos seguir utilizando metodologías transmisivas; necesitamos que vivan y convivan la investigación.

Me parece también interesante esa propuesta que nos hacía al final María Ángeles Tapia, trabajar desde el aprendizaje-servicio. El aprendizaje-servicio nos da muchas veces algo que nos falta en educación ambiental. Me explico: en educación ambiental si lo que queremos es, en líneas generales, transformar el mundo, eso nos queda muy grande. Entonces, al cabo de 50 años decimos: “es que no hemos hecho nada en educación ambiental, hemos fracasado”. Y no, hemos hecho un montón de cosas, pero un montón. No hemos hecho el cambio, mejor aún hemos hecho muchos cambios. Y eso es importante, saberlo y ser reconocidos. Entonces es importante que, frente a esa sensación de que no obtenemos resultados, se hagan proyectos de aprendizaje-servicio que ofrezcan resultados, pues así mantenemos todavía la idea de que lo importante es el proceso, sabiéndolo se nos ofrece un resultado visible, que es algo válido para la sociedad y que tiene un montón de valores.

Creo que podría ir un poco por ahí. Voy a añadir una cosa más al qué, cómo y por qué; para mí falta la más importante, que sería el para qué, cuál es la finalidad de lo que vamos a hacer. Es decir, una vez que justifiquemos la crisis ecosocial, ya tenemos justificado [el qué] y el para qué nos va a ayudar mucho en el cómo y el qué. No sabemos de inicio el cómo, pero sí sabemos cuáles son los referentes a los que queremos llegar, ya sabemos cuáles cosas, qué cosas no tenemos que utilizar.



.4.

# CINCUENTA AÑOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL: ¿CÓMO ESTAMOS EN LA DEBACLE NEOLIBERAL?

*Edgar J. González Gaudiano*

Ahora trataremos un tema relevante, y es que, a cincuenta años de haberse iniciado el movimiento mundial de la educación ambiental, nos encontramos, además, en el proceso de un sistema económico neoliberal que nos presiona, desde muchos sentidos, a vivir de cierta manera.<sup>1</sup> Es mucho lo que hay que analizar sobre este asunto. Abordaré los aspectos que me parecen relevantes desde la perspectiva educativa.

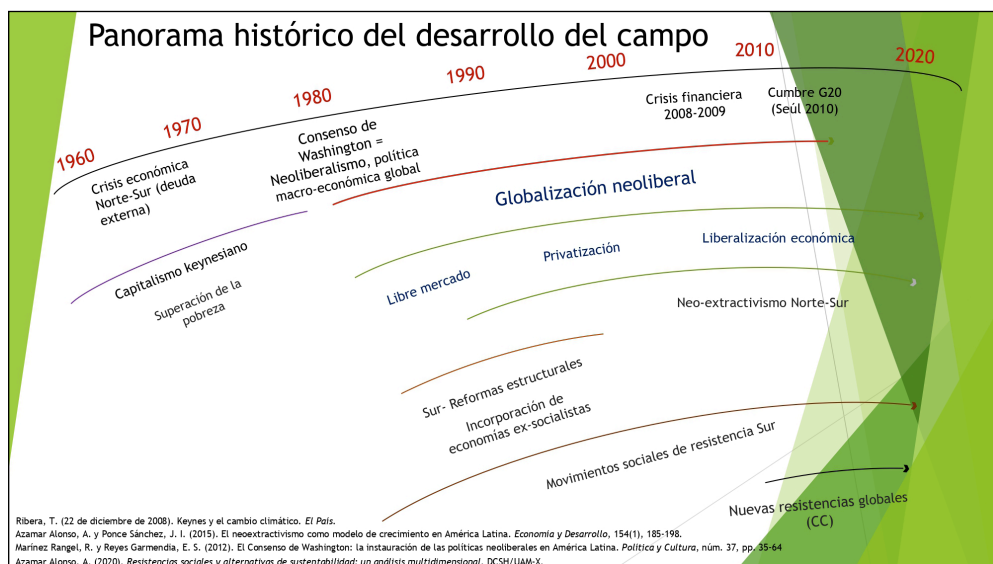
Al igual que otras áreas del espacio educativo, la educación ambiental ha sido severamente afectada por las políticas y las prácticas neoliberales porque, al ser asumida como un dispositivo estratégico para expandir el capitalismo, la educación se convirtió en una mercancía cuya finalidad es preparar al capital humano y dejarlo al servicio de los negocios que han de ser rentables, esto es, negocios lucrativos.

Este tema está asociado a un periodo que coincide con la aparición de la educación ambiental a nivel mundial, a principios de la década de los

---

<sup>1</sup> Conferencia impartida el 2 de junio de 2021 en el marco de las Actividades da Semana do Medio Ambiente na Universidade de Santiago de Compostela.

setenta; estamos ahora a cincuenta años. Incluyo un poco la década de los años sesenta porque la primera revista de educación ambiental, *Journal of Environmental Education*, publicada por la Asociación Norteamericana de Educación Ambiental, justamente cumplió cincuenta años de haber lanzado su primer número, en 1968. Este periodo coincide con una serie de procesos políticos y económicos que han ido modificando severamente el perfil del mundo que conocíamos hace media centuria y, con ello, también los problemas ambientales de entonces que están muy lejos de ser los problemas que ahora estamos enfrentando.



Ahora vivimos problemas mucho más complejos que no sólo se han profundizado, sino que se han extendido a un plano global, en el marco del libre mercado, de la privatización, de la globalización. Aquí aparecen algunos temas relacionados con la relación Norte-Sur: las políticas que se emprenden en los países, llamados eufemísticamente en vías de desarrollo o en desarrollo, y además una serie de movimientos sociales, de resistencias tanto en el Sur como en el Norte globales.

Lamentablemente, no puedo abordar todos los temas con la propiedad debida, pero aparece aquí el llamado Consenso de Washington, conformado por diez puntos propuestos en 1989 por Williamson, los cuales fueron difundidos por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos, para organizar, supuestamente, la crisis económica que estaban viviendo los países en desarrollo como consecuencia del incremento sustantivo de sus deudas externas, por la disminución de los precios de las materias

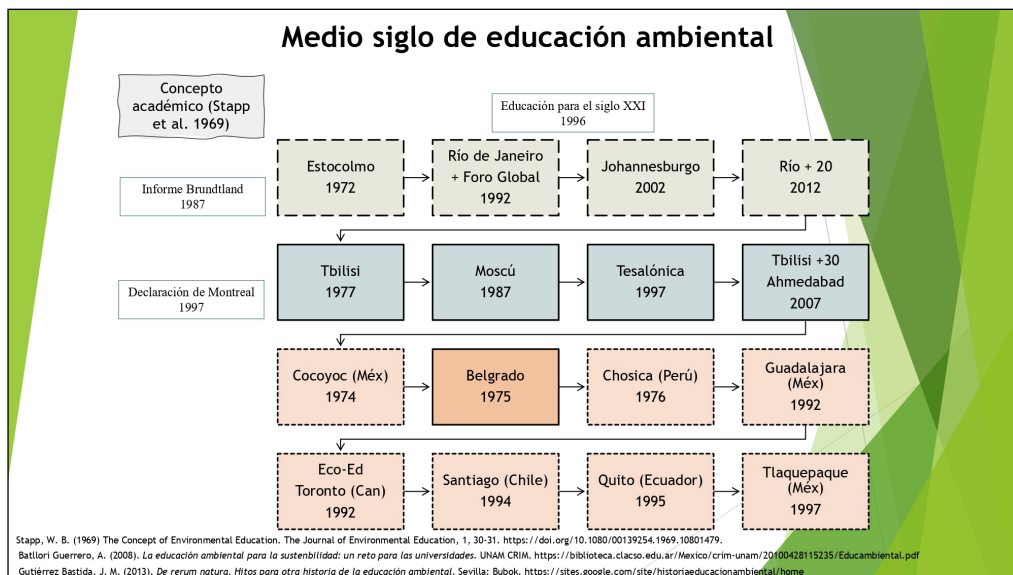
primas y por el incremento de los intereses en Estados Unidos. Esos diez aspectos se pusieron en marcha para “ayudar” a los países en desarrollo a salir de sus problemas. En realidad, no se trató de un consenso, aunque así se llame, fue una imposición, porque los países en desarrollo que no aceptaban estas medidas no podían participar de créditos o de beneficios comerciales que se tenían con otros países, sobre todo con Estados Unidos, tal vez en Europa sí sucedió, no lo sé. Pero para otras regiones no fue tan severo como lo fue para los países latinoamericanos que estamos bajo la órbita de los Estados Unidos, entonces, esos diez puntos fueron una verdadera catástrofe.

Los primeros tres puntos –que son la disciplina en la política fiscal, las redes en dirección del gasto público hacia aspectos clave para el desarrollo como educación, salud, infraestructura, y la reforma tributaria para ampliar la base y organizar unas finanzas más sanas– tuvieron en realidad poca oposición, pero fueron las que menos se aplicaron. Los otros siete puntos implicaron la liberación del comercio, la aceptación de planes y de ajustes estructurales que prácticamente colocaban camisas de fuerza a los países en desarrollo para que privatizaran las empresas que estaban en manos del Estado, para reducir su tamaño, para desregular las normas que podían impedir que este fundamentalismo económico se instalara en el mundo.

En ese marco se dio el proceso de creación de la educación ambiental, eso en la Cumbre de Estocolmo. Luego, a veinte años, el Foro Global de Río de Janeiro; después Johannesburgo, Río+20, y luego una serie de reuniones específicas sobre educación ambiental, como la Conferencia de Tbilisi, después la de Moscú y la de Tesalónica. También se realizaron reuniones en los países en desarrollo, como la reunión de Cocoyoc de México; la de Chosica, en Perú; el Primer Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental en México (en Guadalajara). Eco-Ed, en Toronto, fue la primera reunión global temática que se celebró después de la Conferencia de Río de Janeiro, la cual presumía que daría un peso muy fuerte a la educación ambiental a partir de los acuerdos tomados en Río, pero no fue así, al grado que la Unión Mundial para la Naturaleza, la IUCN, en su Congreso de Montreal, dos o tres años después denunció que la educación era la prioridad olvidada de Río de Janeiro<sup>2</sup>. Después vinieron otros congresos iberoamericanos, hasta el de Tlaquepaque, y algunos más.

---

<sup>2</sup> Véase a Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J. y Schreuder, D. (Eds.). (2002). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Commission on Education and Communication.



Y bien, ¿qué es el neoliberalismo? En realidad no es un modelo de desarrollo, como a veces se piensa: se trata de una política económica cuyo núcleo duro es considerar al mercado como una realidad natural. Entonces, de acuerdo con esta ontología naturalista, basta con dejar que el mercado actúe para obtener equilibrio, estabilidad y crecimiento... la libre mano del mercado. Pero veremos que el neoliberalismo es mucho más que eso, es también una ideología que acompaña a un eficiente sistema normativo que orienta la práctica efectiva de los gobiernos y de las empresas, así como la de millones de personas que no somos conscientes del papel que esta ideología desempeña en la realidad.

Entonces, el neoliberalismo se convierte también en una racionalidad que tiende a estructurar y a organizar no solamente a la acción de los gobernantes de los países, sino también la de los gobernados. Es, diríamos en términos de Foucault, una biopolítica que administra también la conducta de los sujetos, buscando conseguir que el propio sujeto se autogubierne, es decir, se regule a sí mismo. Hablamos de las llamadas técnicas de sí; en otras palabras, se ejerce desde el neoliberalismo una libertad para que los sujetos acaben sometidos a sí mismos, a ciertas normas. Es un poder tipo panóptico, por lo mismo, el neoliberalismo es también productor de cierto tipo de relaciones sociales, como dicen Laval y Dardot en su libro de 2013, de relaciones sociales que implican ciertas maneras de vivir, ciertas subjetividades.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*.

Así, el neoliberalismo nos indica cómo relacionarnos con los demás y con nosotros mismos, cómo comportarnos, hacia dónde orientar nuestras vidas en un marco de competición generalizada que empuja a justificar las desigualdades existentes y, por tanto, finalmente –como también dicen Laval y Dardot (2013)–, es una nueva razón del mundo, una razón global en un doble sentido, porque reviste una escala mundial, pero también porque el neoliberalismo no se limita a la esfera económica, sino que “tiende a totalizar, a hacer mundo mediante su poder de integración de todas las dimensiones de la existencia humana. Es razón del mundo. Es al mismo tiempo una razón-mundo” (p. 14).

Bajo esta perspectiva, el neoliberalismo se instala como una especie de plataforma por excelencia para estructurar un *habitus* –en el sentido planteado por Bourdieu–, como aquel conjunto de esquemas generativos que permiten a los agentes percibir el mundo de determinada manera, de actuar en él de acuerdo con esta representación. Se convierten, por tanto –en palabras de Bourdieu–, en estructuras estructurantes estructuradas<sup>4</sup>. Es decir, que son determinadas socialmente y asumidas de diversas formas, dependiendo del tipo de relaciones sociales que constituyen y han constituido a cada agente. Pero también son estructurantes porque dan forma a las disposiciones, sentimientos, comportamientos y actitudes para decidir cómo enfrentar los acontecimientos de la vida, de manera particular, en función de la clase social, del género, de la edad, de la etnia a la que pertenecemos.

Los patrones sociales de consumo son un ejemplo claro de cómo este *habitus* generado por el neoliberalismo se ha ido reforzando con las interacciones que los agentes, como nosotros, tenemos con la estructura de un mercado consumista, que se nos ofrece no sólo como una mercancía, sino como un ilusorio estilo de vida, una identidad, un sentido de pertenencia, una subjetividad. Aunque, obviamente, somos inducidos por el marketing. Los individuos desean convertirse, a través del consumismo, del consumo, en algo que no son. Pero es un deseo imposible de alcanzar. Es una quimera que hace mover incesantemente a la rueda del mercado. Por eso todo el tiempo aparecen dispositivos más modernos que hacen más cosas, y estamos pendientes de estos anuncios, lo que nos permite decir que pocas cosas son tan vanas como pensarse un consumidor autónomo e independiente.

---

Barcelona: Gedisa.

<sup>4</sup> Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

En este contexto de sujetos determinados por pautas de las que muchas veces somos inconscientes, surge una educación ambiental que ha ido cambiando. Al principio, cuando surgieron los temas de política ambiental, la educación se establecía bajo una racionalidad instrumental en la que se percibía como un instrumento para alcanzar los fines más importantes de la política ambiental, los fines de conservación. El instrumento era la educación; la educación era un instrumento de la conservación. Pero con el neoliberalismo, la educación ambiental pasó a ser un instrumento prescindible. ¿Por qué? Porque ya había muchas otras formas para hacer que la gente reaccionara como algunos querían que reaccionáramos. Ya no eran necesarios los mecanismos que se estaban generando a través de la perspectiva más pedagógica, sino que estábamos actuando en función de otro tipo de juegos y de dispositivos de los cuales no éramos conscientes. Por eso, desde esta perspectiva podemos explicar el desmantelamiento institucional ocurrido no sólo en México durante los últimos 20 años, sino también el declive político que la educación ambiental ha sufrido en otros países como España o como Brasil, que llegó a tener una ley y un aparato para poner en marcha esa normatividad nacional, pero que fue desapareciendo, así como fueron desapareciendo todas las plazas en el conjunto de equipamientos ambientales que se abrieron en España durante los primeros diez o quince años de educación ambiental.

Fue precisamente en esos años cuando la educación ambiental pretendió ser reemplazada por la educación para el desarrollo sustentable, mediante una campaña discursivamente vacía que intentaba persuadir de la necesidad del cambio. Y fue también, más recientemente, cuando aparecen los Objetivos de Desarrollo Sostenible que son inconsistentes en sí mismos.<sup>5</sup> El objetivo 8, que tiene que ver con el crecimiento y el desarrollo económico, es completamente incompatible con las metas del objetivo 13, que es la acción por el clima, porque si se alcanzan las metas de crecimiento económico es imposible cumplir estos pronósticos relativamente modestos, más bien precarios, del Acuerdo de París. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son un instrumento también del neoliberalismo, un poco descafeinados, porque se trata de presentarlos como una gran propuesta mundial, pero en realidad forman parte de este mismo juego.

---

<sup>5</sup> Véase a Gómez Gil, C. (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140(18), pp. 107-118.



A partir de todo esto, el campo de la educación ambiental ha estado en una continua y permanente tensión, primero, por la creciente complejidad de los retos socioambientales actuales. Como decía, los problemas ambientales que enfrentábamos hace 50 años, o hace 30, todavía por parte de los educadores ambientales, no tienen nada que ver con la complejidad de los desafíos ambientales que estamos enfrentando ahora, con el cambio climático, la pérdida de la biodiversidad, la contaminación y el calentamiento oceánico, con todos estos problemas que no tenemos ni idea de la magnitud de los impactos que van a producir en todo este proceso. Y también tenemos el intento institucional de implantar la educación para el desarrollo sustentable, con todas sus implicaciones ideológico-políticas y económicas alineadas a los principios del neoliberalismo. Entonces, la educación ambiental sobrevive, acaso y casi por suerte, porque, o los educadores ambientales somos muy tercos y queremos seguir hablando de educación ambiental en vez de hablar de educación para el desarrollo sustentable, o porque seguimos –algunos grupos de organizaciones e incluso algunos países– sin tener claro qué es esto de la educación para el desarrollo sustentable, y entonces no se han cambiado los temas.

Pero la educación ambiental también enfrenta el problema de que no ha podido ofrecer resultados muy satisfactorios a la sociedad. Obviamente hay avances: las personas hablan ahora más de educación ambiental, o conocen más de los temas ambientales, mucho más que antes, pero en los sistemas escolares los resultados son muy precarios, a pesar de las reformas que se hicieron, como la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en España, donde se crearon los llamados “ejes transversales”. ¿Por qué? Porque en la educación escolarizada, la educación ambiental ha tenido muchos problemas de enfoque y de alcance: prevalece la idea de que, añadiendo contenidos sobre el medio ambiente a los planes y programas de estudio, o celebrando efemérides ambientales –el día del árbol, el día del medio ambiente, el día del agua–, basta para desarrollar nuevas pautas de comportamiento y actitudes hacia el medio ambiente. Y, entonces, tenemos esas situaciones que son interpretaciones frecuentes acerca de la educación ambiental, de ver la educación ambiental como contenidos, no como un enfoque, no como una dimensión; muy centrados, además, solamente en el tema de las ciencias naturales, porque en muchos sistemas escolares la educación ambiental se sigue viendo como un asunto de la enseñanza de las ciencias, como un problema ecológico, no como un problema socioambiental y, por lo tanto, se organiza alrededor de impartir una

alfabetización científica, de proporcionar conocimientos sobre los ciclos del carbono, del nitrógeno, del fósforo; entender qué es lo que pasa con los gases de efecto invernadero. Y, en el caso de la educación superior, de las universidades, se aborda sin ambientalizar propiamente lo que las universidades hacen, porque en las universidades hay un techo de cristal que no se ha logrado rebasar para transformar las funciones sustantivas universitarias. Claro que eso no impide que las universidades sigan celebrando grandes eventos, firmando declaraciones y cartas para anunciar “ahora sí vamos a ser una universidad verde”, pero muchas veces es, básicamente, una forma de marketing dentro de las propias universidades para venderse.

En ese proceso llegamos a enfrentar estos problemas (como el del cambio climático) con un conjunto de perspectivas muy diferentes que nos vienen a poner en otra serie de problemas que antes no vivíamos. Pocos temas como el cambio climático ejemplifican con tanta claridad el impacto del neoliberalismo en la educación en general y en la educación ambiental en particular, ¿por qué?, porque para la educación climática se están siguiendo exactamente las mismas recetas que se utilizaron para la educación ambiental: ver el cambio climático como tema y, por lo tanto, lo que hay que hacer es una alfabetización, ahora sobre las ciencias del clima, preguntarnos, qué es el clima, cómo procede, cuáles son los problemas del clima... Aunque en realidad no se está viendo el problema en toda su complejidad.

Hay algunos avances. Nicholas Stern, quien fue subdirector en el Banco Mundial fue contratado por el gobierno de Tony Blair en Gran Bretaña para hacer un estudio en el cual, por ejemplo, dedujo que el cambio climático es la principal falla del mercado, ya que es provocado por las emisiones de gases de efecto invernadero, que se ven como externalidades del sistema económico.<sup>6</sup> Esas emisiones son diferentes a las emisiones que producen contaminación atmosférica local, en el sentido de que sus impactos son de largo plazo, son globales, implican mayores incertidumbres y se producen potencialmente a gran escala.

Esta no es una opinión cualquiera. Stern era un economista en jefe del Banco Mundial que hizo estas declaraciones como parte del estudio y, sin embargo, no se salió de la caja del sistema económico, porque su declaración de que el cambio climático es una falla del mercado sigue respondiendo a la inercia de ver el problema con criterios económicos

---

<sup>6</sup> Stern, N. (2007). *El Informe Stern. La verdad del cambio climático*. Barcelona: Editorial Paidós.

convencionales: ver la causa del problema como fallos del mercado y sus consecuencias como externalidades. El reporte tuvo gran resonancia, desde luego, hizo posible que el debate llegara en un lenguaje que pudo ser comprendido por los políticos y los economistas de las agencias internacionales, pero no rompió con el discurso dominante.

También tenemos las contribuciones del Panel Intergubernamental de Cambio Climático (IPCC), que en sus primeros reportes enfatizó la importancia de la dimensión económica para resolver los problemas del cambio climático. Pero ahora, en los últimos reportes tanto generales como especiales, deja ver que la dimensión económica resulta insuficiente para explicar las diversas implicaciones sociales del fenómeno.<sup>7</sup>

Diríamos que el énfasis en lo económico ha sido un factor clave para impulsar políticas de respuesta, pese a todos los esfuerzos negacionistas que han retrasado las políticas efectivas. Pero se necesita otro tipo de medidas. La dimensión económica, durante el periodo comprendido por los primeros cuatro informes de evaluación del Panel, fue prácticamente la única dimensión social considerada. Durante ese periodo el Panel se había centrado en diagnosticar los parámetros físicos de la alteración del clima, primero para asegurar científicamente la existencia del fenómeno; segundo, para demostrar enfáticamente que la causa principal del mismo eran las actividades antrópicas; y tercero, para ampliar escenarios de corto y mediano plazos para los impactos del cambio climático en el planeta y las sociedades humanas.

El quinto informe no sólo es concluyente respecto a estas tres cuestiones, sino que, de continuar este proceso, anticipa otras varias situaciones de colapso; además, comienza a romperse la visión unilateral de la dimensión económica para esclarecer las numerosas implicaciones sociales. Naomi Klein, en un libro publicado en 2015 que se llama *Esto lo cambia todo*, dice que el cambio climático es un catalizador de la crisis del sistema capitalista, y denuncia que, a pesar de esto, el fenómeno nunca ha sido manejado por los dirigentes políticos como una crisis que nos obligará, por las buenas o por las malas, a cambiar todo de raíz: desde cómo vivimos y cómo funcionan nuestras economías, hasta las historias que narramos para justificar nuestro lugar en el planeta.<sup>8</sup> Es obvio que cambios de esta magnitud en la trayectoria civilizatoria requerirán de la participación de las ciencias sociales y de las humanidades, y por ello

---

<sup>7</sup> Los reportes del IPCC se pueden consultar en <https://www.ipcc.ch/languages-2/spanish/>

<sup>8</sup> Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. [This Changes Everything: Capitalism vs. the Climate, 2014]. Barcelona: Paidós.

cobra mucha más relevancia analizar las estrategias neoliberales que se están poniendo en marcha para negar la existencia del fenómeno.

El cambio climático aparece en el marco del neoliberalismo como una amenaza al desarrollo de los negocios, pero los neoliberales tienen su propia estrategia para enfrentarla. En un trabajo publicado por Mirowski, Walker y Abboud (2014),<sup>9</sup> se dice que el negacionismo científico, el comercio de emisiones y la geoingeniería deben verse como propuestas inscritas en la respuesta neoliberal del cambio climático, que implica dejar el problema en manos, no del Estado, sino nuevamente del mercado.

El negacionismo, primero, compra tiempo para las otras dos opciones, pues mientras las tesis negacionistas sigan funcionando y operando dentro de la sociedad va a seguir habiendo negacionismo, aunque se haya debilitado. El financiamiento del ciclo del carbono –esto que le llaman el mercado del carbono– atrae la atención a un mediano plazo con los apoyos económicos para conservación de los bosques; y la geoingeniería es empollada bajo las alas de un *deus ex machina* tecno-utópico<sup>10</sup> para cuando otras opciones estallen, como fertilizar el océano para que haya más fitoplancton que capture carbono,<sup>11</sup> etc. Estamos haciéndola de aprendiz de brujo. Lo que nos dicen estos autores –Mirowski, Walker y Abboud– es que los neoliberales son activistas políticos dedicados a un proyecto integral de transformación social; son activistas políticos de tiempo completo.

En el sur, en países como México –en el Sur global–, el neoliberalismo ha desarrollado lo que se llama el modelo neoextractivista, que es resultado de una colaboración muy conveniente entre el Estado y el capital privado transnacional. Tal vez esto no lo vean mucho en Europa, porque las empresas neoextractivas están operando básicamente en los países latinoamericanos del sur, a través de la minería a cielo abierto, la fractura hidráulica para obtener el gas de las arenas bituminosas, la producción agroindustrial, las represas hidroeléctricas para la producción de energía o, incluso, esto que se presenta en los países del sur como energías limpias alternativas, como las grandes turbinas eólicas que se han instalado. Las he visto también en Galicia, pero allá se usan, o en Alemania o en Inglaterra, de una manera muy distinta a como se

---

<sup>9</sup> Mirowski, P., Walker, J. y Abboud, A. (2014). Más allá de la negación. El neoliberalismo, el cambio climático y la izquierda. *Mientras tanto*, 121, 25-34. <https://mientrastanto.org/revista/121>

<sup>10</sup> Véase a Ferrari, L. (23 de noviembre de 2018). *Cambio Climático: un síntoma de un problema más complejo*. Instituto de Ciencias de la Atmósfera y Cambio Climático.

<sup>11</sup> Véase a Ziveri, P. (11 de noviembre de 2014). *La fertilización de los océanos para mitigar el cambio climático, menos efectiva de lo esperado*. Universitat Autònoma de Barcelona. Sala de prensa. Detalle noticia.

colocan en países como México, en donde despojan a las comunidades campesinas de sus territorios con unas rentas ridículas, con engaños y con la complicidad de los gobiernos locales.

Este nuevo modelo opera como una inserción internacional enmarcada en la globalización comercial y financiera: induce a las economías nacionales a la subordinación, a la dependencia; sobreexplota bienes naturales cada vez más escasos; se expande hacia fronteras extractivas, hacia territorios antes considerados improductivos; hay una tendencia nuevamente a la monoproducción. Y, obviamente, todo esto genera, de acuerdo con varios autores que han estudiado el modelo neoextractivo neoliberal, una súper tensión de territorialidades entre la gente, las empresas, los gobiernos locales, el Sur, el Norte global... Es una verdadera pesadilla.

Sin embargo, a pesar de todo lo que está ocurriendo, no deja de sorprender el poco impacto que estos fenómenos –que están teniendo lugar en todo el mundo– han tenido en las ciencias sociales. Un estudio publicado por Henderson y colaboradores en 2017 denuncia, por ejemplo, el poco espacio que el cambio climático tiene en los investigadores en educación, porque incluso en la educación esto se sigue viendo como algo que corresponde a un sector muy específico de los procesos educativos.<sup>12</sup> Henderson dice que hay escasas menciones en publicaciones educativas científicas; incluso, haciendo un análisis de los programas de los congresos de ciencias sociales o de American Educational Research Association [AERA], que es la organización de investigación educativa de Estados Unidos, hay muy pocas conferencias sobre educación para el cambio climático. Menciona que son apenas un puñado de educadores y de investigadores en educación los que están interesados en el tema; que son los educadores ambientales quienes más han abordado el tema, aunque en microdosis. Pero no hay que lanzar las campanas al vuelo, porque al analizar el tipo de artículos producidos por los educadores ambientales sobre cambio climático –Henderson dice–, estos tienen un enfoque cognitivo y apolítico con un encuadre limitado que les impide comprender la complejidad de los problemas que tiene el cambio climático.

Nos enfrentamos, entonces, a enormes desafíos: a los derivados del sistema económico neoliberal, que son muy serios y que tienen implicaciones globales –diferenciadas, pero globales–, y a los emanados de

---

<sup>12</sup> Henderson, J., Long, D., Berger, P., Russell, C. y Drewes, A. (2017). Expanding the foundation: climate change and opportunities for educational research. *Educational Studies*, 53(4), 412-425. DOI: 10.1080/00131946.2017.1335640

la indiferencia institucional y social que sigue habiendo en relación con el cambio climático. A pesar de esto, los estudios (como los que hemos hecho en RESCLIMA) demuestran que la representación social sobre el cambio climático ha ido creciendo; que la gente lo reconoce como un fenómeno que existe y que está presente ahora, que no es un problema del futuro y que no es un problema de los polos o de los osos polares, sino que es un problema nuestro, que además está provocado por nuestras formas de vida;<sup>13</sup> aunque en realidad todavía sigue sin hacerse mucho caso a este asunto.

Vemos de frente un colapso. Algunos autores han estudiado el tema del colapso y han dicho que puede haber varias formas de colapso: un colapso global generalizado, completo, que nos afecte de manera rotunda y contundente en un cierto momento, o un colapso lento, de esos que se van generando poco a poco en el tiempo. Algunos pensamos que ese colapso ya está ocurriendo en algunas regiones del planeta.

Frente a este tipo de problemas, la acción educativa debe favorecer la comprensión de complejidad del cambio climático y sus efectos en la vida de las personas; debe propiciar el desarrollo de capacidades para la construcción de respuestas individuales y colectivas para crear resiliencia. Hay que darnos cuenta de que no nos queda de otra, que tenemos que aceptar un cambio en el estilo de vida, que no podemos continuar de la misma forma y que tenemos que pasar de ser espectadores de lo que está ocurriendo, a ser actores y autores de los cambios requeridos. Y, para ello, en el caso de la educación escolar, necesitamos un nuevo currículum para esta complejidad, un currículum de emergencia que nos permita estudiar esta naturaleza compleja y sus causas asociadas al modo de vida (humano) para debatir alternativas factibles, para contribuir a superar las implicaciones más negativas en la vida cotidiana y para tomar decisiones de intervenir en lo local.

Habría que empezar por definir muy claramente, y en términos bastante específicos, cuál es el papel de la educación ambiental para el cambio climático hacia el público no experto; qué constituiría un resultado de aprendizaje apropiado para eso, y qué tanto podemos esperar del público en términos de respuestas al cambio climático. Estas fueron las tres preguntas que Victoria Wibeck se planteó en un estudio publicado en 2014 para que los educadores ambientales pudiéramos orientar mejor nuestro quehacer hacia estos ámbitos de acción en el cambio,

---

<sup>13</sup> Ver <http://www.resclima.info/>

en el estilo de vida, en la influencia política que podemos ejercer para desarrollar las políticas de respuesta apropiadas y participar, también, en las ciencias del clima y en el debate sobre las políticas de respuesta en el cambio del estilo de vida en áreas de acción al alcance de cada uno de nosotros como ciudadanos comunes y corrientes: reducir el uso de energía, separación, reciclaje, comportamiento en el transporte de superficie, consumo verde.<sup>14</sup> No obstante, el estudio de Wibeck no plantea nada, por ejemplo, sobre adaptación: todo está dirigido hacia las cuestiones de mitigación, y tampoco trata sobre acciones que busquen la eficacia colectiva. Todo queda centrado en la acción individual, y las acciones individuales, como he dicho mucho, son los llamados granitos de arena... Si bien a los granitos de arena se los lleva el viento, necesitamos el cemento de lo político para reunirlos, para que realmente tengan visibilidad e influencia política en los patrones de consumo, en nosotros como consumidores de bienes y servicios amigables, y ello sirva para cambiar el rumbo del Titanic.

Porque, aunque la problemática ambiental no se va a corregir sólo con educación ambiental, nos ha faltado hacer una autocrítica, darle una mayor carga política y crítica a las acciones de los educadores ambientales, y parte del trabajo que todavía tenemos por hacer –porque me parece que apenas estamos empezando– es construir narrativas culturales significativas, nuevas formas de subjetivación alternativa y agudizar la mirada y la disposición con mayor astucia para salir de la trampa en que nos ha metido el neoliberalismo. Aunque –como dicen en su sorprendente libro Laval y Dardot– es una tarea difícil, porque es más fácil escapar de una prisión que de la racionalidad que el neoliberalismo ha impuesto en nuestras vidas. Pero sólo así estaremos en condiciones de darle un nuevo rumbo a nuestro Titanic.

**Pablo Meira Cartea:** A mí me gustaría hacer una reflexión y pedir su comentario. Cuando en los años noventa surge, digamos, el conflicto entre educación para el desarrollo sostenible y educación ambiental, pensé en una especie de analogía, y es que en Río de Janeiro básicamente se soltó una liebre de trapo, que fue el desarrollo sostenible, detrás de la que salimos corriendo, con más o menos entusiasmo, prácticamente todos los educadores ambientales. Quienes en la década de

---

<sup>14</sup> Wibeck, V. (2014). Enhancing learning, communication and public engagement about climate change. Some lessons from recent literature. *Environmental Education Research*, 20(3), 387-411. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:640238/FULLTEXT01.pdf>

los noventa estábamos ya en el mundo de la educación ambiental vimos que posiblemente en ese concepto, el desarrollo sostenible –que no nos olvidemos que es un concepto político, profundamente político– había una alternativa real, y salimos corriendo como salen los galgos detrás de la liebre de trapo y, obviamente, los galgos nunca pillan a la liebre de trapo. Pensé que ese concepto se había degradado por la propia crisis del sistema a principios de los años 2000, pero con los ODS, el Programa 2030 de la ONU (del 2015), la liebre de trapo vuelve a correr, pero ahora transformada –y hago otra analogía– en una especie de unicornio. Claro, un unicornio es un ser por definición adorable, que nadie se atrevería a maltratar, atacar o a cuestionar, porque es unicornio, pero el drama de los unicornios es que no existen. Entonces, estamos persiguiendo a un unicornio, cuando los unicornios realmente no existen; seguimos dentro del marco neoliberal.

Me gustaría saber cómo piensas o cómo sientes que encaja la educación ambiental dentro de esa perspectiva del enfoque neoliberal, de la solución de la problemática del cambio climático, porque la literatura del *green new deal*... la verdad es que bordea tangencialmente, aunque a veces comenta cuestiones educativas, pero es un tema totalmente marginal en su enfoque de la solución a la problemática del cambio climático. ¿Cómo ves esta cuestión?

**Edgar J. González Gaudiano:** Yo no lo veo claro. Creo que es algo que nos tenemos que poner a discutir y debatir entre nosotros, los educadores ambientales, pero ciertamente que la educación para el desarrollo sustentable, como bien dices, no es la solución. Más valdría que quienes la han adoptado –a veces sólo por conveniencia, porque siguen haciendo exactamente lo mismo que hacían cuando la educación ambiental– por presión de sus gobiernos, la analizaran ahora que además ha habido una serie de conferencias financiadas por los gobiernos de Alemania y de Japón, quienes han emprendido el liderazgo en promover la educación para el desarrollo sustentable. Sí, coincido contigo en que la dimensión del cambio climático no aparece por ninguna parte, porque el capitalismo es incompatible con la conservación del ambiente y el cambio climático se sigue viendo como una externalidad, como decía Nicholas Stern. Se sigue viendo como algo que en este momento no podemos resolver, pero en su momento lo resolveremos, y esa es otra liebre de trapo con la que los educadores ambientales no nos podemos engañar. Tenemos que darle este enfoque crítico y político a lo que los educadores ambientales estamos haciendo; implica, precisamente, cues-



tionar profundamente esta trampa en la que nos han metido y en la que nos quieren seguir metiendo de otra manera. Yo creo que ya es tiempo de que salgamos de ella y empecemos a construir esas nuevas narrativas de las que hablaba al final de mi presentación.

**Araceli Serantes** (Universidad de La Coruña): Me quedo con lo último que decías sobre la era de influencia política como uno de los retos de los educadores y las educadoras ambientales, y sobre construir narrativas culturales significativas, y en eso creo que estamos a tiempo de no cometer los errores que se cometieron antes o que venimos cometiendo. Muchas de esas narrativas que estamos creando son narrativas desde una construcción urbana, desde una racionalidad urbana donde queda fuera la racionalidad rural. Pedirle a la gente que no use el coche o que no use determinados tipos de energía responde a una forma de vivir en la ciudad, pero no a una forma de vivir en el campo. Creo que uno de los retos de construir esas narrativas culturales significativas es tener en cuenta otros referentes. Muchas de las respuestas que estamos dando son respuestas desde una cosmovisión del Norte global, ignorando que existen otras posibilidades y otras narrativas diferentes, y si existen no somos el vector para ponerlas encima de la mesa, de visibilizarlas. No estamos ayudando con eso. Debemos cuestionar también esas medidas urbanas, porque son medidas que no ayudan a romper con la codependencia de las ciudades, sino que son como pequeños parches. Pero aunque decimos que debemos cambiar nuestra forma de vida no estamos siendo incisivos o suficientemente explícitos en que el modelo urbano, tal y como lo estamos manteniendo, es insostenible. Pongo un ejemplo de entre lo urbano y lo rural. Creo que a nivel global hay que reducir el consumo de carne y, sobre todo, la forma de producción de carne. Sin embargo, cuando nos vamos a determinadas realidades rurales, que desaparezca la producción de carne significa el abandono de lo rural, significa el abandono de los cuidados del bosque, porque ese ganado es el que mantiene limpio y habitable el bosque. Desde una racionalidad urbana y de personas que vivimos acumuladas en ciudades sería una buena propuesta, pero desde la realidad rural sería acabar con las formas de vida que nos demuestran que son sostenibles.

**Edgar J. González Gaudiano:** Estoy de acuerdo. No podemos aplicar las mismas racionalidades a lo rural; tenemos que analizar la problemática local de cada lugar, porque lo rural tampoco es igual en todos los sitios. Ahí es donde tenemos que volver a la diversificación. No necesitamos

una sola narrativa para enfrentar el problema, necesitamos muchas narrativas que se ajusten a las problemáticas locales, particulares, que estamos enfrentando.

**Lucía Iglesias da Cunha** (Universidad de Santiago de Compostela): Me gusta esta referencia de que tenemos que pasar de ser espectadores a ser actores [...] ¿Ves en el contexto latinoamericano esta funcionalidad educativa de que las personas que están metidas en una actividad educativa pasen a ser actores también? Es decir, ¿que decidan ellos sus propuestas, que hagan algún tipo de exploración, no como receptores pasivos de esos contenidos sobre el clima o sobre el ciclo del carbono, o lo que sea que les hagan estudiar, y pasen a ser actores en otro tipo de propuestas educativas?

**Edgar González Gaudiano**: La frase que yo planteo al final es que dejemos de ser espectadores para ser actores y autores, porque no se trata sólo de actuar las obras que otros nos escriben, sino tenemos que escribir también nuestras propias obras. Esto está empezando a ocurrir en otros sitios, pero es muy lento. Está ocurriendo de manera muy lenta. Pero el cambio climático y la crisis ambiental global que estamos viviendo nos está exigiendo respuestas más radicales y más rápidas. Eso es lo que a nivel educativo todavía no estamos viendo. Como que seguimos todavía muy fijados en las visiones y en las acciones que ahora vemos como más tradicionales de la educación ambiental –aunque la educación ambiental misma no haya tenido tiempo de hacerse una tradición–, pero aquellas acciones del principio ya no funcionan, aunque muchos educadores ambientales siguen todavía replicándolas como parte de un *modus operandi* que también hay que modificar.

# EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: CAMINO HISTÓRICO Y RETOS ACTUALES

*Lucie Sauvé*

Cuando se me invitó a participar en este encuentro se formularon estas preguntas: ¿cómo se ha constituido el campo de la educación ambiental? y ¿cuáles son los retos en el futuro próximo? Son preguntas bien amplias que invitan a revisar el pasado de la educación ambiental y a proyectarse en el futuro. Por supuesto, sólo podré aportar algunas pistas de respuesta a través de mis observaciones y reflexiones, esperando que ustedes las puedan completar con sus propios elementos.

Entonces empezamos con la primera pregunta: ¿cómo se ha constituido el campo de la educación ambiental? Examinaremos brevemente el camino histórico de esa disciplina a través del ámbito institucional internacional y de ciertas iniciativas a nivel nacional. Abordaremos también algunos aspectos de su trayectoria en los terrenos concretos donde se vive la educación ambiental.

A nivel internacional, desde los años setenta, y a lo largo de las décadas siguientes, hubo diversas iniciativas para promover la educación ambiental, principalmente por parte de la UNESCO.<sup>1</sup> Estas declaraciones responden a diversos momentos clave de toma de conciencia internacio-

---

<sup>1</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

nal acerca de la magnitud de los problemas ambientales, en particular del agotamiento de los recursos naturales. Claman por el desarrollo de políticas y estrategias nacionales en los países, promoviendo una cierta visión de la educación ambiental que se transformó a lo largo de las décadas.

Todavía se observa que tales iniciativas no aterrizan fácilmente en las prácticas concretas. En el contexto de la educación formal aún se observan dificultades para integrar la educación ambiental. Hay que trabajar a contracorriente, a pesar de la rigidez de la forma escolar. Siempre la educación ambiental se ha desarrollado principalmente en la periferia de la escuela, en el contexto no formal de las organizaciones no gubernamentales (ONG), las asociaciones, los museos, los parques, a pesar de la falta de recursos adecuados. En mi país, en Québec, frente a la inercia del Ministerio de Educación y la ausencia de compromiso de parte del Ministerio del Ambiente, fue el principal sindicato de profesores quien jugó un papel de primer orden para estimular el desarrollo de la educación ambiental en el contexto escolar formal.

Pero antes de explicar estas dificultades, abordemos algunos momentos del camino institucional internacional, en particular las iniciativas de la UNESCO que a lo largo de las décadas respondieron a las agendas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) frente al diagnóstico evolutivo de la situación política, económica y socioecológica del mundo. Al inicio, la propuesta de la UNESCO estaba centrada en los fundamentos de la educación ambiental. Así, la Carta de Belgrado (1975)<sup>2</sup> reclama una nueva ética universal, una ética que responde a la exigencia de cumplir adecuadamente el “nicho” de nuestra humanidad como parte de la biosfera. Formula los objetivos generales de la educación ambiental (EA), tanto por los contextos formales como no formales: sensibilización y concienciación, desarrollo de actitudes y valores, capacidad para analizar y evaluar situaciones, adquisición de competencias para la resolución de problemas y participación.

En 1977, la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, en Tbilisi,<sup>3</sup> se centró en la operabilidad de dicha educación. Tal como en Belgrado, los problemas sociales son considerados como componentes de los problemas ambientales; se hace énfasis en la interdisciplinariedad para

---

<sup>2</sup> <https://www.gob.mx/semarnat/educacionambiental/documentos/la-carta-de-belgrado>

<sup>3</sup> <https://cuidadosambientales.weebly.com/declaracioacuten-tbilisi.html>

la resolución de problemas concretos y se invita a “aprender haciendo” a través de proyectos colectivos.

Es a partir de la Conferencia de Tesalónica –en 1997, a raíz de la Conferencia de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1992)– que se dio un giro hacia la educación para el desarrollo sostenible.<sup>4</sup> La Declaración de Río<sup>5</sup> adoptó una visión claramente antropocéntrica de la cuestión ambiental, sobre todo asociada a la meta del desarrollo económico. Este giro no ha sido fácil para los educadores que habían desarrollado una cierta cultura de la educación ambiental, un cierto sentido de su acción educativa. Esta cultura se había desarrollado desde la base, desde las prácticas mismas de los actores del mundo de la educación. Ahora se venía a imponer desde encima, desde afuera del mundo de la educación, una perspectiva desarrollista, economicista de nuestra trayectoria humana, una visión del ambiente como recurso para el crecimiento económico sostenido, esto cambiaba el sentido mismo de su práctica educativa.

Entonces, desde esta ruptura paradigmática se observaron (y aún se observan por parte de numerosos actores en los contextos formales y no formales) diferentes formas de resistencia frente a tal instrumentalización de la educación. Esta resistencia se observa particularmente bien, desde mi punto de vista, en América Latina.

Una reciente declaración de la UNESCO fue formulada en Berlín en mayo de 2021, en el marco de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. En la Declaración de Berlín,<sup>6</sup> frente a los “dramáticos desafíos interrelacionados a los que se enfrenta el mundo”, los participantes se comprometieron a tomar medidas concretas para transformar el sistema de aprendizaje en pro de la supervivencia de nuestro planeta. Esta declaración incluye objetivos muy importantes; por ejemplo, empoderar a las juventudes como agentes de cambio, priorizar a las poblaciones marginadas, hacer hincapié en la igualdad de género... pero aún se refuerza ahí la meta del desarrollo sostenible (DS), es decir, el crecimiento económico sostenido, tal como está explicitado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU.<sup>7</sup> Por ejemplo, el objetivo 12 de los ODS plantea “movilizar la

---

<sup>4</sup> <https://manekenk.org.ar/wp-content/uploads/2016/01/salonica01.pdf>

<sup>5</sup> <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>

<sup>6</sup> <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>

<sup>7</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

educación para el desarrollo sostenible, para combatir la pobreza”, sin invitar a discutir las contradicciones que lleva la lucha contra la pobreza, cuando esto significa extender la economía del mercado global.

Con la toma de conciencia de la crisis planetaria global asociada a los cambios climáticos, la atención se orienta particularmente hacia la educación para la acción climática. Es así que el artículo 12 del Acuerdo de París (2015)<sup>8</sup> promueve la educación, la formación, la sensibilización, la participación social y el acceso público a la información sobre el cambio climático. En 2021, en el marco de la COP26, la Internacional de la Educación –que reúne sindicatos de profesores de 178 países del mundo– difundió su declaración titulada “Llamamiento a la educación universal sobre el cambio climático”.<sup>9</sup> El contenido de esta propuesta es realmente inspirador, pero una vez más, la propuesta educativa tiene por meta lograr el desarrollo sostenible, lo que no está discutido, aunque este marco de referencia forma parte del problema que pretende resolver.

Por suerte, se anuncia desde ahora en el espacio internacional un cambio de perspectiva en cuanto a la prescripción del DS. El último informe del Grupo Internacional sobre el Clima, difundido en julio 2021, corresponde literalmente a un escenario de adaptación al decrecimiento:<sup>10</sup> menos consumo, más equidad; promueve una visión que no habla de desarrollo sostenible y que denuncia al sistema capitalista. Se acepta implícitamente que los escenarios de mitigación suponen pérdidas del producto interno bruto. En el fondo, se admite lo que decía la propia Agencia Europea del Medio Ambiente: la preservación medioambiental no es compatible con el crecimiento económico. La solución no se encuentra en los mercados y en la tecnología para evitar el calentamiento, sino en un cambio profundo de las sociedades. Se afirma que estos escenarios no suponen una disminución del bienestar, sino una provisión de mejores servicios y, sobre todo, un cambio de perspectiva en cuanto a nuestra relación con el mundo. Tal discurso permite respirar afuera de la propuesta desarrollista de la ONU y de la UNESCO, y también esperar que los actores de la esfera internacional de la educación puedan liberarse del yugo del desarrollo sostenible.

---

<sup>8</sup> [https://drive.google.com/file/d/1j5QPgBQHQKU6sb7Sar9fTomMFBK7jkH\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1j5QPgBQHQKU6sb7Sar9fTomMFBK7jkH_/view)

<sup>9</sup> <https://main.ei-ie.org/es/item/25127:la-internacional-de-la-educacion-la-ocde-y-la-unesco-aunan-fuerzas-por-la-colaboracion-del-profesorado-en-la-educacion-climatica>

<sup>10</sup> <https://ctxt.es/es/20210801/Politica/36900/IPCC-cambio-climatico-colapso-medioambiental-decrecimiento.htm>

Continuamos el examen del camino histórico de la educación ambiental con una breve mirada al camino institucional nacional.

Existen diversidad de estructuras de apoyo a la educación ambiental en diversos países. Mencionamos, por ejemplo, las siguientes iniciativas: la Política Nacional de Educación Ambiental de Argentina, la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia, la Ley de Educación Ambiental en los Estados Unidos, el Programa Nacional de Educación Ambiental de Colombia, el Plan Nacional de Educación Ambiental en Perú, la Estrategia Mexicana de Educación Ambiental, el Decreto Nacional de Bélgica (relativo al desarrollo de proyectos institucionales en educación ambiental en las escuelas), el Centro Nacional de Educación Ambiental en España, bajo la responsabilidad del Ministerio para la Transición Ecológica.

Necesitaríamos un repertorio descriptivo o, mejor, una evaluación crítica de estas iniciativas: contenidos, propuestas, resultados... Pero, ¿aterrizan realmente en las escuelas?, ¿soportan bien el trabajo de los educadores de los contextos no formales? Habría que promover cada vez más investigaciones sobre esto para poder caracterizar el camino institucional del área de la educación ambiental en los diversos países y examinar sus retos. Pero lo que se observa, globalmente, a pesar de estas políticas, de estos programas, planes o estructuras, a pesar de la urgente necesidad de promover la educación ambiental en nuestras sociedades, es que los currículos escolares y de formación ofrecen generalmente muy poco espacio para la dimensión ambiental y hay poco apoyo para las iniciativas de los actores de los contextos no formales.

Entonces, en cuanto al camino de los actores del mundo de la educación, se observan en los contextos formales las mismas dificultades que fueron diagnosticadas en los años ochenta: la falta de formación inicial y continua de los profesores; la rigidez curricular y la falta de espacio para la inter o transdisciplinariedad, para la transversalidad; las exigencias de las políticas de evaluación de los aprendizajes que valoran ciertos saberes disciplinares (en función de una cierta concepción del “éxito” educativo); la carga de trabajo –muy exigente– de los profesores; la falta de cultura de colaboración y de espacios para colaborar entre colegas y con los otros actores de la sociedad educativa.

Cuatro palabras pueden describir las iniciativas de los profesores que logran integrar la educación ambiental en su contexto de trabajo –a pesar de las condiciones poco favorables–. Son las palabras: coraje, creatividad, audacia y compromiso. Estas mismas palabras pueden des-

cribir también el trabajo de los actores de los contextos no formales que a menudo laboran sin recursos adecuados.

Sin embargo, los jóvenes reclaman cada vez más una educación anclada en las realidades del mundo actual, una educación contextualizada a este mundo cada vez más inquietante. Quieren una escuela que los acoja como ciudadanos de pleno derecho, como ecociudadanos. Por ejemplo, el mensaje que formularon los jóvenes en el contexto de la COP26 es muy claro: expresan su ecoansiedad y quieren contribuir a la reconstrucción de su mundo.

Así, terminamos esta breve exploración de elementos de respuesta a la primera pregunta formulada: ¿cómo se ha constituido el campo de la educación ambiental? Y me gustaría mucho escuchar a Edgar para entender un poco de su propia visión de este contexto.

**Edgar González Gaudiano:** Muchas gracias. Lo que puedo decir al respecto es que comparto plenamente tu perspectiva. Estoy convencido, igual que tú, de que si nos apegamos a la historia de los congresos, de las reuniones internacionales, de los acuerdos de los organismos, de las declaraciones, décadas y demás, podemos construir una educación ambiental en ascenso que llega hasta el momento de la educación para el desarrollo sustentable, para sublimarse en una propuesta más integral, más holística, etc. Pero la verdadera historia de la educación ambiental, según mi perspectiva, está ahí donde dices: en las luchas de quienes han querido poner en marcha una perspectiva distinta en los países, en el marco de situaciones que han contado con muy poco apoyo de parte de los gobiernos, o incluso con ataques de parte de los gobiernos, que se han organizado en academias o en colectivos de trabajo, muy a pesar de todo. Esa creo que es la historia que vale la pena contar, esa es la narrativa que tendríamos que ver que se esté construyendo de manera colectiva en nuestros entornos sociales.

Las reuniones internacionales suelen contar con representantes de los países. Nunca sabemos, cuando menos aquí en México, quiénes son esos representantes, ni qué acordaron esos representantes, ni tampoco hay después un ejercicio para socializar lo que ahí se dijo. Después, a lo largo del tiempo, y con los documentos oficiales que se van generando por las agencias de los organismos multinacionales, nos vamos enterando por dónde estuvo el planteamiento acordado, pero eso no se filtra hacia abajo, hacia quienes están desarrollando estos procesos con muchas dificultades, trabajando con las uñas y queriendo construir estas perspectivas distintas de mayor resistencia.



Por eso estoy de acuerdo con esta visión. A los jóvenes que se están manifestando los pueden acusar de locos, de desinformados, de ingenuos, pero no me parece que en este momento haya voces más auténticas que las de ellos, y que tengan mayor peso político, desafiando ese bla bla bla del que habla Greta Thunberg. Tenemos 26 reuniones anuales discutiendo entre gobiernos, organismos, en medio de ese *lobbying*, un cuarto de siglo. Finalmente, no podemos llegar más que a cosas bastante intrascendentes... Siempre esas reuniones se presentan con resultados exitosos, sin tenerlos. Lo vimos con el Acuerdo de París, en el 2015, que es un acuerdo muy precario, que no establece compromisos formales, que no obliga a nadie a hacer nada, que son “compromisos voluntarios” que, sumados no alcanzan la meta de reducción de gases de efecto invernadero, que se supone que tendría que reducirse para llegar como máximo a 1.5 °C. Pero se firma, todos firman y salen muy contentos y se van a celebrar con champaña. Y no pasa nada. No pasa nada de lo que esperamos que pase. Pero continúa el saqueo o deterioro, la expoliación.

Entonces, no podemos contar la historia... Yo recuerdo que hace 20 años todas las tesis de grado –incluyendo la mía– que se elaboraban sobre educación ambiental (que eran raras en ese entonces), empezaban haciendo esta narrativa de Estocolmo, Tbilisi, hasta que dijimos: “Bueno, sí se hicieron esas reuniones, existen esos documentos, pero ¿esa es verdaderamente la historia de la educación ambiental?, ¿esa es la historia que tenemos que contar?” Y a lo largo del tiempo, también gracias a la ayuda de gente como tú, hemos podido ver esta otra perspectiva de trabajo más precaria, más local, más pequeña, pero realmente más significativa. Esa es la verdadera constitución del campo de la educación ambiental. Está ahí. No está en las reuniones de la UNESCO ni en las del PNUMA<sup>11</sup> ni en las de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, y menos en las del Banco Mundial, en todas ellas, por más bonitas y aplaudidas declaraciones que sean, no está ahí ese proceso de constitución.

**Lucie Sauvé:** Me gusta esta visión. Entonces hay que celebrar a todos los actores, por su coraje, su visión, su compromiso, porque de verdad es en los terrenos de la práctica que se despliegue la EA, a pesar de la falta del apoyo institucional concreto y adecuado que se necesitaría.

---

<sup>11</sup> Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

Ahora abordaremos la segunda pregunta: ¿cuáles son los retos para la educación ambiental en el futuro próximo? Por supuesto, después de haber examinado cómo se ha constituido el campo de la educación ambiental, se observan, entre otros, retos a nivel de las políticas públicas internacionales y nacionales; retos en relación con el marco de referencia desarrollista, retos relativos a su aterrizaje en los contextos concretos de práctica educativa, retos a nivel de los currículos y de la formación escolar, retos relativos a la formación del profesorado, retos a nivel de los recursos disponibles para los actores de los contextos no formales. Pero hay que tomar también en cuenta los retos relacionados con los fundamentos mismos de la educación ambiental contemporánea y los retos asociados a la magnitud de este proyecto educativo.

Examinaremos ahora la cuestión de los fundamentos de la educación ambiental. Primero, es importante reconocer que el objeto de la EA no es tanto el medio ambiente, ese objeto de las ciencias del medio ambiente o de la gestión ambiental, sino que el objeto propio de la educación ambiental es nuestra propia relación con el ambiente, nuestra relación personal y colectiva. Veremos que se trata fundamentalmente de una relación de orden ontológico.

Pero ¿en relación con qué, exactamente?, es la primera pregunta que nos hacemos. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de medio ambiente? Diremos que no hay que buscar una definición formal. Es inútil. Nunca conseguiremos definir bien el medio ambiente. No hay una definición perfecta, siempre falta algo, pero podemos identificar un conjunto de ángulos de aproximación al medio ambiente, un conjunto de representaciones que determinan la forma en que interactuamos con él.

Entrevistando a personas y analizando textos podemos identificar una gran diversidad de representaciones –o tipos de representación– que al final son complementarias para captar globalmente la realidad del ambiente. Por ejemplo, podemos concebir el ambiente como un conjunto de problemas a resolver, cada vez más globales y alarmantes, o como un conjunto de recursos que se están agotando, que debemos aprender a conservar y compartir; el ambiente como la naturaleza, con su diversidad de especies y ecosistemas; la naturaleza como fuente de bienestar. También se puede representar el ambiente como nuestro espacio vital, el de la vida cotidiana, del barrio, de la ciudad, donde debemos aprender a vivir mejor juntos; el ambiente como territorio, como anclaje, como crisol de pertenencias; el ambiente como bien común o, mejor aún, como lo que no es común, el común como una responsabilidad compartida; el medio ambiente como ciudad, un lugar de vida demo-

crática donde se reconocen los derechos del conjunto del mundo vivo. Esta última representación nos interesa particularmente; veremos que se asocia a la idea de ecociudadanía.

Podríamos continuar con las diversas representaciones del medio ambiente; por ejemplo, el medio ambiente como contexto de nuestra vida o como paisaje de proximidad, o el medio ambiente global del planeta. Cada una de las representaciones determina la forma en que interactuamos con él, pero también podemos adoptar una representación holística, más fundamental, que engloba a todas las demás y añade un significado fundamental: es la representación del medio ambiente como mundo vivo, como trama de vida.

El sociólogo Bruno Latour hace una interesante exploración de la idea de medio ambiente: “por supuesto que esta idea del ambiente tiene poco sentido, ya que nunca se puede trazar la línea de lo que distingue a un organismo de lo que le rodea. Literalmente, nada nos rodea. Todo conspira para nuestra respiración”.<sup>12</sup>

Formamos parte de una red de vínculos entrelazados e inextricables. Pensemos simplemente, por ejemplo, el flujo del agua y del aire que pasa constantemente a través de nuestro cuerpo; pensemos en el hecho de que todos hemos estado conectados, desestabilizados por un virus que se escapó de un bosque deforestado a través de una migración animal en busca de hábitat, en algún lugar del otro lado del planeta. El ambiente no es tanto el mundo en el que vivo, sino el mundo del que formo parte: el mundo vivo. Y tal como lo observa Bruno Latour, ese mundo está confinado en una fina membrana, en una burbuja de aire acondicionado alrededor de un pequeño planeta, cuya temperatura se está calentando porque hemos desregulado el termostato.

El mundo vivo está mutando, estamos todos mutando, nosotros, los humanos, con la matriz de vida a la que pertenecemos. Una mutación que hemos inducido, que es ineludible y que estamos sufriendo. Pero también una mutación en la cual podemos comprometernos para intentar modular su curso.

Entonces, se trata de educar no sólo para el cambio, sino para la mutación. Es el gran reto de la educación contemporánea y aquí la educación ambiental se convierte en una forma prioritaria de acción social. Esto interpela a la educación en sus diversos aspectos (información, comu-

---

<sup>12</sup> Latour, B. (2021). *Où suis-je? Leçons du confinement à l'usage des terrestres*. Paris: Éditions La Découverte.

nicación, animación, formación general y especializada, incluyendo la autoformación y la co-formación) y en una gran diversidad de contextos formales y no formales, pero también en contextos informales, es decir, estos contextos de interacción social (por ejemplo, en movilizaciones ciudadanas o proyectos colectivos) donde el aprendizaje es incidental. Aquí, no planeamos aprender ni lo que vamos a aprender, pero al final nos damos cuenta de que hemos aprendido mucho. En cualquier contexto se trata de aprender juntos como un proyecto colectivo, como un proyecto de sociedad; aprender a interactuar entre sí y con el medio ambiente, con el mundo vivo del cual formamos parte; aprender a mutar.

Mutar, transformar nuestra relación con el medio ambiente implica un proceso de aprendizaje multiforme; implica transformar nuestra relación con el saber, con nuestra propia identidad, con los valores; implica abrirse a la dimensión estética del mundo, a estimular nuestra relación heurística con el ambiente; implica tomar conciencia de nuestra relación política con este mundo. Aquí, “política” toma el sentido muy simple y fundamental de tratar juntos lo que nos concierne a todos.

A estas diversas formas de relación corresponden diversas dimensiones de la educación ambiental que vamos a explorar rápidamente. Cada dimensión corresponde también a una función particular de la educación ambiental y estas dimensiones son complementarias. Uno de los retos de la educación ambiental, justamente, es reconocer cada una de estas dimensiones o funciones y de integrarlas, entrelazarlas, en la acción educativa.

Entonces, está la dimensión epistémica, que tiene que ver con la construcción del saber ecológico; la dimensión ontogénica, que concierne al desarrollo de una identidad ecológica; la dimensión ética, que acompaña a la búsqueda de significaciones y de valores; la dimensión estética, centrada en la celebración del mundo de la vida; la dimensión crítica, estimulando el cuestionamiento; la dimensión heurística, que invita a la recreación de nuestro mundo compartido; la dimensión política, centrada en el debate democrático y el compromiso. No tendríamos el tiempo para caracterizar cada una de estas dimensiones. Podremos sobrevolarlas y nos centramos después en la dimensión política de la educación ambiental.

Empecemos con la dimensión epistémica de la educación ambiental. Aquí los retos son bien importantes: no sólo el saber ambiental es complejo –reflejando la complejidad del mundo y la incertidumbre–, sino que, aún más, el saber ambiental está vivo, no está fijado. Todo el saber no se encuentra en los estantes de la biblioteca: se construye a lo largo

de los días a través de los acontecimientos, los eventos, los proyectos, las luchas, y podemos, debemos, contribuir a su construcción. Es normal no saber todo al principio de un proyecto ambiental, sea un proyecto pedagógico o un proyecto de acción social, y a menudo todo el saber que se necesita no está disponible o no existe ya. Entonces hay que buscar, investigar y aprender juntos.

En efecto, podemos contribuir a construir el saber ambiental a través de nuestras preguntas, nuestras reflexiones, nuestros compromisos críticos en la acción. La búsqueda y la construcción del saber ambiental llama a la colaboración y exige el rigor también. La información justa, el conocimiento adecuado son el combustible del pensamiento crítico, que a su vez es el fundamento de la postura política; es lo que nos da legitimidad y credibilidad en los debates.

En educación ambiental se debe aprender también a contrarrestar la mistificación de una cierta ciencia y reconocer el valor del conocimiento ciudadano, del conocimiento del terreno, de la experiencia, de los saberes de los pueblos indígenas... La dimensión epistémica de la educación ambiental llama a la humildad epistemológica.

Abordamos ahora la dimensión ontogénica de la educación ambiental, que concierne a la construcción de nuestra identidad ecológica, es decir, el reconocimiento de nuestro anclaje en el mundo vivo, en la matriz de la Tierra –que se llama *Oikos*, Gaia o Madre Tierra–. Es la conciencia de sí mismo como parte de la trama de la vida. La dimensión ontogénica de la educación ambiental implica la construcción de la significación de nuestro ser en el mundo.

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

La dimensión ontogénica de la educación ambiental ecociudadana invita a desarrollar particularmente este aspecto de la identidad ecológica que es la identidad política. Se trata de abrir espacios pedagógicos que permiten abordar las preguntas siguientes: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Qué hacemos aquí juntos? ¿Qué queremos hacer? ¿Qué podemos hacer juntos? ¿Cuáles son nuestros lugares, nuestras herramientas de poder? ¿Cuáles son nuestras trabas? ¿Podemos superarlas?

Sigamos abordando la dimensión ética de la educación ambiental. Aquí no se trata de transmitir una moral social de tipo ambiental, sino de invitar a los estudiantes a construir su propio sistema de valores. Se trata de acompañarlos en la experimentación del gran vértigo de la

reflexión ética en el ámbito de la relación con el ambiente, con el mundo vivo. No existen valores ambientales *a priori*. El respeto, por ejemplo, o la responsabilidad, sólo tienen significación en el conjunto del sistema de valores en el cual se sitúan. Así, respetar la naturaleza en la perspectiva de no agotar los recursos para el desarrollo, no tiene la misma significación que cuidar al mundo vivo, reconociendo el derecho de los seres y de los ecosistemas a su integridad. La dimensión ética de la EA nos invita a clarificar nuestros propios valores y también a identificar el sentido de los valores expresados implícita o explícitamente en los discursos sociales.

Para acompañar la construcción de nuestro propio sistema de valores y aclarar el análisis de los valores sociales, la educación ambiental invita a explorar la rica diversidad de las propuestas éticas concernientes a la relación con el ambiente. Cada una de estas propuestas tiene un conjunto de valores centrales. Por ejemplo, con los estudiantes se puede analizar la ética de la felicidad de Spinoza, esta felicidad que emerge de la conexión ontológica con el mundo; la ética de la ecojusticia con los valores del cuidado, de la participación, de la solidaridad ecológica; la ética del bien común o del común, que se centra en la democracia y la equidad; la propuesta de la Carta de la Tierra, que pone atención a la integridad de la comunidad de vida. Y hay tantas otras propuestas. El campo de la ética ambiental, de la ética ecológica, es muy fértil.

También es importante reconocer que la ética no es algo fijado. Los valores toman sentido en el contexto social (cultural y temporal) en el cual se despliegan. La ética ambiental debería ser un proyecto colectivo, un proyecto que se desarrolla aquí, entre nosotros, a propósito de nuestros asuntos comunes, a propósito de una situación contextual que nos concierne, nos confronta. 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. Tal construcción llama a la coherencia entre el discurso y la acción, llama al compromiso.

Este valor fundamental del compromiso permite cruzar las dimensiones ontogénica y ética de la relación con el ambiente. Comprometerse es una afirmación de su identidad y una expresión de sus valores. ¿Quién soy? ¿Quiénes somos? ¿De qué vale la pena comprometerme, comprometernos? ¿Qué objeto de compromiso es coherente con mi (nuestra) identidad, con mis (nuestros) valores? ¿Qué significa comprometerme, comprometernos? Comprometerse es un acto de autenticidad, de liber-

tad y de coraje. Abre un espacio de transformación de sí mismo, de su mundo. El valor del compromiso debería ser un objeto de análisis privilegiado en educación ambiental.

Ahora, mencionamos la dimensión estética de la educación ambiental, que invita a la expresión de sí mismo en el mundo, a la celebración del mundo. Podríamos abrir aquí un amplio capítulo de reflexión y desarrollar un vasto repertorio de propuestas educativas a este efecto. En nuestro Centro de Investigación en la Universidad de Québec, en Montreal (UQAM),<sup>13</sup> colegas han desarrollado un sitio web para tratar de explorar cómo cada disciplina artística puede contribuir a construir nuestra relación con el mundo.<sup>14</sup> Es una invitación a profundizar esta dimensión fecunda de la educación ambiental.

Y, por supuesto, hay que insistir sobre la dimensión crítica de la educación ambiental: es un pilar, una dimensión transversal de todas las otras. De lo contrario las otras dimensiones no tienen solidez ni legitimidad. Es importante reconocer aquí que el pensamiento crítico (de orden racional) debe inscribirse en la perspectiva más amplia de lo que se llama la 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, las relaciones de poder que permean la sociedad. Invita a desconstruir las realidades socioecológicas para reconstruirlas. La criticidad invita a considerar los límites de la sola racionalidad crítica.

La dimensión crítica de la EA invita a analizar las diversas visiones del mundo que permean los discursos y prácticas sociales, incluyendo las prácticas políticas. La relación con el ambiente no se puede aislar de fundamentos antropológicos, filosóficos, éticos, culturales. Así se puede contrastar, por ejemplo, la cosmovisión que promueve el desarrollo sostenible con la del “vivir bien” de los pueblos indígenas.<sup>15</sup>

La dimensión crítica de la educación ambiental se inspira del fabuloso campo de las pedagogías críticas, un vasto campo de exploración. En la formación docente en EA, tal exploración es, por supuesto, una exi-

---

<sup>13</sup> Universidad de Québec en Montreal, institución de la que la doctora Sauvé es profesora emérita y donde fundó el Centro de Investigación Centr'ERE –Centre de Recherche en Éducation et Formation relatives à L'environnement et à L'écocitoyenneté. <https://centrere.uqam.ca/>

<sup>14</sup> <https://www.arts-ere.net/>

<sup>15</sup> A esta idea se le conoce también como “buen vivir”. Una interesante discusión sobre los significados de estas nociones se puede ver en Schavelzon, S. (2015), El concepto de vivir bien/buen vivir. En *Plurinacionalidad y vivir bien/buen vivir: dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes* (pp. 181-268), Clacso. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3vx.7>

gencia. Se puede analizar por ejemplo la propuesta de la Ecopedagogía desarrollada en particular por Francisco Gutiérrez y Moacir Gadotti, que promueve la diversidad cultural, la tolerancia, la democracia participativa y que afirma los vínculos entre la injusticia ecológica y la social. Desafortunadamente, no tenemos el tiempo hoy para explorar estas diversas propuestas inspiradoras.

Pero continuamos con la dimensión heurística o creativa de la educación ambiental. Aquí no sólo se trata de denunciar y de resistir, sino también se deben inventar otras formas de relacionarse con el mundo, otras formas de producir, consumir, transportar, habitar, comer. La educación ambiental debe invitar a celebrar la existencia de formas alternativas de vida y a continuar el trabajo de criticidad y creatividad iniciado por tanta gente íntegra, talentosa y valiosa que, con humildad, desarrolla proyectos en su propio contexto de vida, porque fundamentalmente cree que es lo que puede y debe hacer.

En relación –o no– con los movimientos de denuncia o de resistencia, de todos lados emergen cada vez más iniciativas y proyectos de transformación ecológica, socioecológica. Son iniciativas creativas 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 reconectarse al otro, de escapar al mercado de la globalización, de desarrollar autonomía y autosuficiencia.

Finalmente, abordamos la dimensión política de la educación ambiental, que nos preocupa particularmente en estos tiempos de dislocación de lo político. Lo político se puede definir así, muy simplemente: cuidar (juntos) de lo que nos concierne a todos. Y sabemos bien que tanto el ambiente como la educación son asuntos fundamentalmente políticos. La dimensión política de la educación ambiental es ineludible.

Nos invita a considerar que la política, lo político, no es algo alejado, abstracto. Chaia Heller (2002)<sup>16</sup> define así la actividad política: “es lo que ocurre cuando los ciudadanos se reúnen para discutir, debatir y decidir las medidas [...] que condicionan sus existencias en cuanto habitantes de una ciudad”. Y puede ser la “ciudad” del aula, la ciudad de la escuela, del barrio, de cualquier espacio de vida colectiva. La dimensión política –y a este efecto estamos muy de acuerdo con Edgar– permite reforzar y dar sentido a nuestras acciones, nuestros proyectos.

---

<sup>16</sup> Heller, C. (2003). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Montreal: Écosociété.



La dimensión política de la educación ambiental invita a explorar una gran diversidad de propuestas ecológicas para enriquecer la significación del proyecto político que deseamos promover. Invita particularmente a examinar el vasto campo de la ecología política (más precisamente, de las ecologías políticas): el ecosocialismo, la ecología social, la social ecología, el ecodesarrollo, el ecofeminismo y otras propuestas.

Y surge aquí la cuestión: ¿qué caracteriza particularmente la política del desarrollo sostenible en relación con las otras propuestas que han sido ignoradas? Es importante desarrollar una cultura política para elegir con más claridad el proyecto ecológico con el cual deseamos comprometernos. Se podrían entonces formular los objetivos siguientes para caracterizar la dimensión política de la educación ambiental:

- Adquirir conocimientos de las estructuras de gobernanza, de gobernanza, a las diversas escalas políticas.
- Examinar las grandes corrientes políticas y sus impactos en las realidades socioecológicas.
- Reivindicar la democracia participativa, y más que todo, activa; participar en ella con compromiso.
- Valorizar lo colectivo en el aprendizaje y en la acción.
- Saber denunciar y resistir.
- Saber proponer y crear.
- Concebir proyectos ecosociales y participar en ellos.

La dimensión política de la educación ambiental se encuentra en el corazón de la educación para la ecociudadanía, donde se cruzan también las otras dimensiones de la EA, en particular las dimensiones: ontogénica, ética, crítica y heurística.

Se habla cada vez más de ecociudadanía, lo que permite abrir nuevas puertas a la EA en diversos ámbitos. Pero es bien importante reconocer que la ecociudadanía no se limita al ecocivismo, que consiste en la adopción de comportamientos individuales o de grupo. El ecocivismo es un primer paso importante, por cierto. Se apoya en principios morales. Más allá, la ecociudadanía se caracteriza por su dimensión política –es decir, colectiva– y 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 en la Constitución de Ecuador, por ejemplo; en la Ley de Derechos de la Madre Tierra, en Bolivia, se habla de una democracia ecológica.

Se trata de aprender a vivir bien juntos, aquí. La ecociudadanía se ancla en el territorio a la escala local, con una perspectiva global y llama al com-

promiso colectivo. Se trata de formar ecociudadanos conscientes de los lazos esenciales entre sociedad y naturaleza, ciudadanos informados de las realidades socioecológicas; críticos, atentos, competentes, creativos y comprometidos, capaces de participar en los debates públicos, en la búsqueda de soluciones y la innovación ecosocial. Y esto se aprende bien en las dinámicas de movilización, en los movimientos de denuncia, de resistencia o de reclamo a los tomadores de decisiones, tal como se observa, por ejemplo, en las marchas de los estudiantes que denuncian la inacción política frente al cambio climático; cada vez más denuncian, al mismo tiempo, la falta de pertinencia de los currículos actuales.

También, por cierto, la ecociudadanía se puede aprender en los proyectos comunitarios, incluyendo los que implican una relación entre escuela y comunidad. En tales proyectos se reconoce la importancia de reconectarse con su medio de vida, con el otro; de transformar sus maneras de vivir, producir, consumir. Y a través de la acción ecosocial se desarrolla un sentimiento de poder hacer, lo que alimenta el compromiso.

El proyecto político-pedagógico de la ecociudadanía llama a una pedagogía comprometida, una pedagogía que estimula el compromiso. Y –lo lamentamos– tal proyecto aún se desarrolla a contracorriente de la cultura escolar actual, donde prevalece el miedo hacia el activismo, a perder el carácter neutro de la escuela. Además, la complejidad de cada una de las dimensiones de la educación ambiental (epistémica, ontogénica, ética, crítica, heurística, política) y, aún más, la complejidad de la red de relaciones entre ellas, puede inducir un cierto vértigo. Se trata de dimensiones educativas con riesgos pedagógicos y con riesgos sociales, pero riesgos que se deben asumir y que ya asumen cada vez más educadores –como ustedes–, reconociendo la responsabilidad mayor de la educación frente a los problemas ecosociales. La integración de tal pedagogía comprometida es un reto mayor de la educación ambiental en el contexto actual.

Así termino, sin haber podido abordar ni profundizar en todos los retos de la educación ambiental en el contexto actual, por ejemplo, el reto de enfrentar la ecoansiedad que viven los jóvenes, o los retos específicos de la educación para el cambio climático. Puse en evidencia el reto global de contribuir a un cambio cultural mayor en lo que concierne a nuestra relación personal y colectiva con el ambiente. También el reto de considerar la diversidad y la complementariedad de las diversas perspectivas o funciones de la educación ambiental para acercar la diversidad de las dimensiones a nuestra relación con el ambiente. El tema de los retos de la educación ambiental es vasto.

**Maritzel Ortega Márquez:** Es increíble todo el contenido compartido. Pregunto: ¿cuál es su sentir y su pensar acerca de la construcción de ecociudadanía en este contexto globalizado y ante la crisis socioambiental que estamos viviendo? Por otro lado, me gustaría escuchar la manera en que usted asocia las afectividades, esta cuestión de las emociones y los sentires, en la construcción de ecociudadanía en el marco de la educación social, es decir, fuera de la educación escolarizada.

**Lucie Sauvé:** No abordó explícitamente la dimensión afectiva de la relación con la vida, con el mundo de la vida; sin embargo, tal dimensión forma parte de la construcción de nuestra identidad ecológica. Necesitamos abrirnos a las conexiones con el mundo que ofrecen las emociones, los afectos. Es bien importante y se reconoce cada vez más a través del movimiento pedagógico que consiste en educar afuera, a aprender en y con la naturaleza, aprender de la naturaleza como agente mismo de aprendizaje, tanto cognitivo como afectivo. Se trata de una corriente actualmente viva en educación ambiental. No se trata de algo nuevo; siempre ha estado presente la preocupación de educar en/con el mundo, pero actualmente se le da una importancia cada vez mayor, y me parece importante.

En cuanto a los asuntos de ecociudadanía en el contexto actual, hay que reconocer la complejidad de los conceptos centrales de "identidad" y "territorio", que son muy discutidos en el espacio público; son asociados a muchos debates y conflictos también. No es fácil en nuestro campo hablar de estos conceptos "sensibles", de identidad, de territorio, de ciudadanía, de compromiso... Se abren así espacios de polémica, de discusiones a menudo encendidas. El reto mayor para los educadores ambientales es de resituar estos conceptos en una perspectiva socioecológica.

En nuestro mundo agitado estos conceptos deben ser reconstruidos, en particular frente a las identidades múltiples que se encuentran en una sociedad y que se cruzan en cada uno de nosotros mismos. Estas identidades aparecen fluctuantes frente a los problemas de dislocación y de conflictos... Hay que promover esta solución muy fundamental: la construcción de nuestra identidad común, que es nuestra identidad ecológica.

Debemos focalizar en esta dimensión compartida de nuestra identidad, cuyo reconocimiento nos permite evitar o aliviar los dolores relativos a las identidades violentadas, las identidades que no son reconocidas o deseadas. Debemos focalizar en nuestra identidad común la identidad ecológica. En cuanto al territorio donde se ancla la ecociudadanía, por supuesto, se observan tantos conflictos. Hablamos

de territorios reclamados, de territorios ocupados... Se debe construir la significación del territorio en relación con nuestra identidad ecológica. Es el territorio de la vida. Es donde vivimos aquí todos nosotros, aquí y ahora, a pesar de todo. Es el único lugar que tenemos para vivir juntos. Entonces hay que reconstruir o resignificar juntos este territorio compartido. Habría mucho que desarrollar para clarificar estos conceptos que de verdad toman sentidos muy particulares en el contexto actual.

**Edgar González Gaudiano:** La última vez que estuve en Montreal, en el 2018, en el magnífico foro que organizaron en la UQAM, hubo una mesa con jóvenes. Eran dos jóvenes y una maestra que habían sido líderes en la majestuosa manifestación de más de 500 mil personas que se había realizado en Montreal como protesta contra el cambio climático. Quizá cuando pensamos en 500 mil personas en la Ciudad de México puede no verse como una gran cantidad, aunque está difícil que un político actualmente reúna 500 mil personas en apoyo de algo, de lo que sea o de lo que proponga, pero 500 mil personas en esa región de Montreal es la respuesta de una gran parte de la población que habita ese territorio. Y fue muy importante, porque también los colectivos docentes se involucraron en esa manifestación apoyando a sus estudiantes. Hubo algo de lo que se dijo que me impactó, que cuando se habían involucrado en la organización de esa manifestación en realidad no sabían ni siquiera a qué se metían. Y que habían tenido que aprender muchas cosas que no habían aprendido en la escuela, que las habían aprendido en la calle, desde hacer una pancarta hasta hablar en público para convencer a las personas que se sumaran a su movimiento, y convencerse a sí mismos de que la meta no era celebrar una gran manifestación, por grande que fuera, sino iniciar una lucha que iba a tener que ser de mediano y largo plazo.

Eso me dio mucho ánimo, porque esa es la respuesta que como educadores quisiéramos lograr con las gentes con las que trabajamos continuamente; sin embargo, lo que observamos en relación, por ejemplo, con este mismo problema, que es el de la manifestación, no entre los jóvenes sino entre la población que es la que está tomando ahora decisiones y la gente común, es una enorme indiferencia social, como si no estuviéramos ya en los márgenes de un colapso terrible y queremos seguir cantando bajo la lluvia. ¿Cómo ves esto? ¿Qué es lo que tendríamos que hacer, como educadores ambientales, en estos retos de los que nos has hablado, para obtener una mejor respuesta, para romper esa indiferencia?

**Lucie Sauvé:** Si hablamos de los estudiantes, de verdad, cada vez más chicos se quitan la indiferencia y toman conciencia de las realidades socioecológicas. A menudo se formula la siguiente pregunta de parte de docentes y educadores:  c mo hablar del ambiente con los estudiantes? Siempre mi respuesta es la siguiente: no se trata de “hablar de ambiente”, sino de desarrollar, con los niños, los estudiantes y los grupos de ciudadanos en general, una dinámica de diálogo, de intercambio, de investigación y de acción, a partir de las preocupaciones en su medio de vida o a partir de lo que se discute en los medios de comunicación. Creo que la mejor manera de trabajar con los jóvenes no se trata de “hablar del ambiente”, sino de ofrecer espacios para acompañarles en sus proyectos. Para mí es un principio pedagógico importante en educación ambiental: invitar a la investigación, al debate, invitar a concebir y a involucrarse en proyectos significativos, apropiándose así de su propio medio de vida, su propio territorio, que sea el territorio del aula, de la escuela, el territorio como ciudad. Y con relación a eso Bruno Latour (2021) dice que reconstruir la idea del territorio, como este lugar donde vivimos, aquí entre nosotros, ahora mismo, permite luchar contra la globalización en la cual perdemos el sentido de aterrizar, de tener un cierto poder. Entonces, luchar contra la globalización y también contra las locuras del transhumanismo es importante en este movimiento de territorialización y reconceptualización del territorio compartido, en lo cual es posible comprometernos, juntos.

Y a tu pregunta de cómo mover a la población en general, creo que los jóvenes lo hacen muy bien. Como en el ejemplo que presentó Edgar. Esta marcha fabulosa organizada completamente por los jóvenes ha sido un contexto de aprendizaje privilegiado: aprender a formar comités, a reflexionar, a buscar el sentido de su acción. Sólo el hecho de preparar pancartas... preparar pancartas y decidir “qué vamos a escribir, cuál es el mensaje que vamos a presentar a los medios”, porque los medios captan imágenes. Eso ya es una estrategia de aprendizaje importante: aprender a clarificar y sintetizar el mensaje y a difundirlo en el mundo complejo de la comunicación pública.

**María del Carmen Martínez Silva:** La última pregunta y su respuesta me hace pensar en la necesidad de superar el adoctrinamiento que ha imperado en la educación ambiental, el pretender convencer a los otros a partir de información, que nos invita –o eso pensamos– a tomar acción. En este sentido, mi pregunta sería pensar de manera pedagógica (soy profesora y formadora de docentes también)  c mo reconstruir esta

relación, cómo vernos como parte del medio ambiente? Para mí ha sido sorprendente, en el trabajo de campo que estoy realizando con pequeños colaboradores, con niños de ocho años, que ya tienen tan incorporado verse separados del ambiente y decir “el ambiente es eso” y “es mi relación con el ambiente”, sin verse como parte de él, aunque algunos otros sí tienen más sensibilidad de la interdependencia... En la UQAM están trabajando una línea más de educación espiritual hacia la educación ambiental y a mí me gustaría que desarrollara un poco esto, porque me ha conmovido y sorprendido mucho. Lo veo como un gran reto.

**Lucie Sauvé:** Sí, de verdad la dimensión espiritual de la educación ambiental tiene que ver con la dimensión ontogénica –la de nuestro ser en el mundo–, con la construcción de una identidad ecológica. Una estudiante de doctorado, Virginie Boelen, presentó hace poco su tesis que aborda las características de una educación preocupada de la dimensión espiritual en el desarrollo de los jóvenes, clarificando lo que significa esa espiritualidad:<sup>17</sup> una espiritualidad que no tiene nada que ver con la religión, dice la autora; se trata de la conexión profunda con el mundo vivo. La espiritualidad hace referencia a la relación consigo mismo, con el otro, con el mundo; la espiritualidad clarifica el sentido de esta red de relaciones.

Con los niños creo que es más fácil desarrollar una pedagogía con/dentro/por la naturaleza. Son completamente abiertos a esta dimensión de su ontogénesis. Además, se producen cada vez más libros y manuales para inspirar tal pedagogía.<sup>18</sup> Con los estudiantes de mayor edad, los adolescentes, por ejemplo, se pueden concebir también estrategias pedagógicas que permiten entrar en contacto con la naturaleza, pero, más que todo, están preocupados con la transformación de su propio cuerpo y psique, su identidad personal y social, su relación con el otro. Se preocupan de su salud más particularmente en relación con su imagen, con sus capacidades físicas. Entonces, el tema de la alimentación ofrece muchísimas pistas para la educación ambiental con los adolescentes. La alimentación es una puerta de entrada privilegiada para explorar la relación consigo mismo, su propia salud, sus propias elecciones éticas en relación con los alimentos, su relación con los otros y el conjunto del

---

<sup>17</sup> Boelen, V. (2021). *Éducation, Nature et spiritualité: Développement d'un modèle éducationnel holistique*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

<sup>18</sup> Por ejemplo: Wauquiez, S., Barras, N., Henzi, M. y Fundación Silviva. (2021). *La escuela a cielo abierto*. La Travesía Ediciones.

mundo vivo. Pueden emerger, por ejemplo, diversos proyectos de huertos o de cocinas colectivas: estas actividades abren espacios concretos para reconectarse con los otros a través del alimento y de reconectarse con el conjunto del sistema de vida. Lo que comemos es la vida. Nada de lo que comemos, excepto quizá la sal, es ajeno al mundo vivo. Lo que comemos cada día es la vida misma, la vida vegetal, la vida animal. Comemos la vida. Y somos la vida. Se puede abrir aquí un campo de reflexión sobre el concepto de salud ambiental que pone en evidencia la relación íntima entre la salud de los ecosistemas y la propia salud humana, personal y colectiva.

**Daniela Patricia Arreola Flores:** Mi pregunta es ¿qué tanto influye esto de la identidad en la propia práctica del educador ambiental? Considero que influye mucho, pero las propias personas que hacen educación ambiental en un jardín botánico nos decían que no se reconocen como educadores ambientales.

**Lucie Sauvé:** Es una linda pregunta, y también una pista de investigaciones. Habría mucho que desarrollar sobre este tema de la identidad del educador ambiental. Qué pena constatar que demasiados animadores en las instituciones de educación no formal no reconocen su identidad como educadores ambientales, porque en los museos, en los parques, se desarrollan pedagogías ambientales creativas fabulosas. Tales iniciativas de verdad pueden inspirar a los profesores de los ámbitos escolares. Personalmente, hace décadas aprendí mucho de la pedagogía visitando los parques nacionales, los museos, los centros de interpretación; fue con los animadores que aprendí de la pedagogía ambiental, y no en la universidad, que tarda tanto en integrar esa formación.

Deberíamos favorecer la relación, la colaboración entre estos educadores de los medios no formales y la escuela, porque no sólo aportan a los alumnos, a los estudiantes, diversas oportunidades de aprendizaje, sino también pueden ofrecer modelos de educación ambiental como fuentes de inspiración para los docentes o profesores de la educación formal. Recomiendo a mis estudiantes visitar los museos, parques y centros de interpretación para inspirarse de esta pedagogía de la animación, de la interpretación, porque, desde mi punto de vista, la educación ambiental no se limita a transmitir conocimientos. No creo mucho en la transmisión, sino en la animación de situaciones pedagógicas que permiten estimular el gusto por aprender y que favorezcan el aprendizaje a través de la inmersión, la observación, la experimentación.

Entonces, habría que explorar este fenómeno de la identidad del educador ambiental. Por suerte, cada vez más los museos, centros de interpretación y otras instituciones del contexto educativo no formal afirman su misión de desarrollo social y se consideran actores clave de la educación social, ecosocial.

**Daniel Mendizabal Castillo:** Me conmovió mucho lo que menciona sobre la pedagogía comprometida. Me parece relevante la cuestión del compromiso. Pensaba en voltear a ver todas estas prácticas de la vida cotidiana en que las personas se permiten demostrar así su compromiso hacia el medio ambiente. Pienso en las personas que les ponen el platito de agua a los perros callejeros o la persona que va todos los días al parque a ponerles comida a las ardillas, y pensaba en todas estas prácticas y saberes que demuestran cierto compromiso hacia el medio ambiente. ¿Cuál cree que sea el aporte de conocer estos saberes, estas prácticas, o si tendrían algún aporte en el campo de la educación ambiental? ¿Cree que en nuestro rol como educadores ambientales podría comenzar al voltear a ver estas prácticas y articularlas de cierto modo para dirigir las hacia una lucha más encaminada, llevarlas a pensar otras formas de relacionarnos con el entorno?

**Lucie Sauvé:** Es importante reconocer el valor del aprendizaje informal, de lo que se aprende a través de la experiencia, a lo largo de la vida o en el contexto de un proyecto individual o colectivo, sin que tal aprendizaje sea planificado. Se aprende así de manera incidental a través de la experiencia. Por supuesto, se pueden desarrollar así conocimientos muy importantes: conocimientos de terreno, saberes contextualizados... Se debe reconocer el valor de tales aprendizajes.

Porque cuando se habla de educación ambiental, se refiere la palabra educación, lo que a menudo nos inclina a pensar en un agente que enseña algo a un sujeto. Pero en el corazón de la idea de educación hay esta maravilla, esta cosa viva que es el aprendizaje. Y prefiero hablar de aprendizaje que hablar de educación; asimismo, prefiero la palabra "ecológico" a "ambiental". Finalmente, "ecológico" hace referencia a nuestro *oikos*, esta casa de vida compartida, esta trama de vida de la cual formamos parte. Entonces se podría hablar de "aprendizaje ecológico", que estaría más cerca de mi visión de las cosas.

De verdad que participando, por ejemplo, en un grupo de observación de aves o en un taller de cocina comunitaria o cualquier proyecto colectivo, se aprende mucho, pero lo que sería importante en estas



dinámicas colectivas ambientales es otorgarse momentos de reflexión. Momentos donde nos detenemos un poco para reflexionar sobre lo que hacemos juntos, sobre por qué lo hacemos, qué aprendemos, cuáles son nuestras dificultades, cómo podemos superarlas. A este efecto les sugeriría un manual de educación popular que ha sido desarrollado por un organismo que se llama *Quinoa*, un organismo de Bélgica que trabajó con actores de América Latina y desarrolló una propuesta de educación popular que se llama “La sistematización de la experiencia”.<sup>19</sup> Justamente se trata de darse, otorgarse este regalo de parar un poco a través de la acción y de reflexionar sobre lo que hacemos, quiénes somos aquí trabajando juntos, qué aprendemos, etc. Se trata de reconstruir la experiencia y de resignificarla. La resignificación de la experiencia es algo importante. Esos momentos permiten dar más valor a la dinámica de trabajo, el valor agregado del aprendizaje a la acción. La acción se enriquece de un aprendizaje consciente, del reconocimiento del aprendizaje que se genera en la acción. Se trata de aprender el compromiso, comprometiéndose.

**Lucie Sauvé:** Edgar, me gustaría conocer tu visión personal de los retos actuales de la educación ambiental.

**Edgar González Gaudio:** Coincido con la perspectiva que has desarrollado. Como los estudiantes del programa de maestría y doctorado pueden atestiguar, hemos trabajado estos asuntos como parte de su proceso formativo: la ecología política, la ecología social, el ecofeminismo, para fortalecer su constitución como sujetos ecológicos de la educación ambiental. Y en el proceso en que los estudiantes se constituyen, también nosotros continuamos constituyéndonos como sujetos, porque ese es un proceso que no se detiene, sino que es permanente, sobre todo a la luz de estos cambios tan vertiginosos que están ocurriendo en el mundo actual.

Añadiría a la perspectiva que nos has presentado el hecho de que tenemos que asumir como reto trabajar en el contexto de lo local, que no hay respuestas universales, que lo que puede funcionar para algún lugar no funciona para los demás o no funciona de la misma manera.

---

<sup>19</sup> Quinoa ASBL. (2011). *Systématiser les expériences: Manuel pour apprendre de nos pratiques*. Belgique: Direction Générale de la Coopération au Développement (DGD) - La Communauté française de Belgique - Wallonie Bruxelles Internationale (WBI). [http://www.quinoa.be/wp-content/uploads/2012/06/Systemat\\_LOW.pdf](http://www.quinoa.be/wp-content/uploads/2012/06/Systemat_LOW.pdf)

Un reto que tenemos como educadores ambientales es asumir que debemos construir respuestas específicas, participar en procesos específicos de construcción colectiva. Y tomar en cuenta las experiencias que se han dado en otros sitios, en las reflexiones que se han generado, pero necesitamos formarnos para tener la capacidad de construir nuestras propias respuestas, sobre todo en un país como México que tiene tantas carencias. Hay similitudes entre lo que has anotado con respecto a lo que estamos enfrentando aquí, porque, como siempre lo he comentado, Montreal es parte de América Latina. Es la parte más noroeste de América Latina y entonces, culturalmente tenemos afinidades que nos hacen ver las cosas de determinada manera pero, como país desarrollado que es Canadá y subdesarrollado que es México, con tanta pobreza, con tanta desigualdad, nuestras respuestas tienen que ser apropiadas para México. Y ello es un desafío terrible, porque como educadores a veces nos aproximamos a las experiencias ajenas para querer implantarlas en nuestro propio contexto, y esto nunca funciona. Podemos estudiar las experiencias ajenas para ver qué podemos aprovechar de ellas en nuestro propio contexto, pero de una manera diferente.

Y bueno, los retos también vienen dados por el contexto, por la capacidad que tengamos de poder definir en dónde y con quién estamos trabajando, entender que son personas singulares, que son personas específicas que te cuentan sus propias historias, que traen sus propios problemas. Eso es un reto no sólo para la educación ambiental, sino para la educación en general. Pero la educación ambiental es, además –como decías–, un campo que se ha inscrito en el terreno de lo marginal a nivel institucional; que sigue siendo, a pesar del tiempo, un campo emergente; porque lo emergente no está en relación con el tiempo, sino con el posicionamiento que ocupas en una estructura de poder. Y la educación ambiental no ha logrado adquirir suficiente poder para tener una mayor visibilidad política y que nos tomen más en cuenta. Ese es un reto por el que hay que seguir luchando desde lo político, como bien decías, desde ese cemento de lo político.

# PARTE II

## REFLEXIONES DE SUJETOS ECOLÓGICOS EN FORMACIÓN



.6.

# EL SUJETO ECOLÓGICO COMO IDENTIDAD UTÓPICA

*Daniel Mendizabal Castillo*

Querida Dra. Isabel Carvalho:

Soy un hombre de 30 años, originario de la Ciudad de México (CDMX). A pesar de vivir en una ciudad de 23 millones de habitantes tuve la dicha de crecer en una zona próxima al Desierto de los Leones, un área natural protegida de la CDMX, lo que me llevó a desarrollar un gran interés en el cuidado y el respeto de la vida y de la naturaleza. Soy médico veterinario de profesión, y en los últimos cinco años he sido profesor de educación ambiental en preescolar, primaria y secundaria. Fui estudiante del doctorado en Investigación Educativa, en la línea de educación ambiental. Mi vida cotidiana, mis experiencias y decisiones, y el rumbo que ha tomado, toma y tomará mi vida, se encuentran fuertemente ancladas en mi relación con el entorno y con ese ente que solemos nombrar Naturaleza.

En su libro, *La invención ecológica: narraciones y trayectorias de la educación ambiental en Brasil* (2006), se pone de manifiesto la historia que hace surgir al sujeto ecológico, un prototipo de individuo militante de una ética ambiental, quien en su labor como intérprete buscará influir y transformar la manera en que pensamos el mundo. Este prototipo de sujeto ecológico puede ser visto como el perfil identitario de un héroe de izquierda, *new age* y/o un ortodoxo; sin embargo, usted menciona que existe la posibilidad de que el sujeto ecológico sea meramente una utopía societaria. Pienso en el sujeto ecológico y pienso en mí. Yo quiero ser un sujeto ecológico, como aquellos que usted describió en su libro.

Desde la lectura de su libro, la idea de sujeto ecológico ha tenido un gran impacto en mí. Me ha hecho cuestionar mi propio proyecto de doctorado, mi labor como educador ambiental y mi identidad como co-habitante del planeta. También me ha permitido reflexionar sobre mi historia individual y nuestra historia colectiva, suya, mía y de una infinidad de individuos en continua inter-acción dentro de un mundo más-que-humano. Asimismo, el sujeto ecológico me ha permitido comprender la potencialidad que existe detrás de esta identidad, una potencialidad inexistente en el presente, que se sitúa en el horizonte y que podríamos ubicar en el devenir.<sup>1</sup>

Concuerdo con usted al decir que vivimos momentos de mucha incertidumbre y riesgo. Nuestro presente y el futuro próximo parecen catastróficos. Basta con una búsqueda rápida en línea para conocer que la rana veneno de dardo, endémica de Panamá, se extinguió en 2018 (IUCN, 2021), o que, debido a las actividades humanas, 129 mil hectáreas de cobertura forestal se pierden cada año en México (*La Jornada*, 2021). La información sobre la crisis socioambiental está disponible; desde el colegio nos han enseñado sobre las causas y efectos del deterioro ambiental y conocemos sobre las acciones que podemos realizar desde lo individual para mitigar los impactos de estas problemáticas. Aun así, hemos permanecido y permanecemos estáticos ante estas alertas. Cohabitamos un mundo que se enfrenta a una grave crisis socioambiental, y pareciera que, como humanidad, no nos interesa en lo más mínimo.

La apatía y la ceguera colectiva frente a los problemas socioambientales es una barrera a la que me he enfrentado un sinnúmero de veces en mi proceso de formación como educador ambiental. Múltiples barreras que han hecho cuestionarme, inclusive poner en duda la importancia y los fines de la educación ambiental, y por ende de mi vida profesional y personal. ¿Cuál es mi propósito dentro del campo ambiental?, ¿cómo puedo lograr que las personas se interesen en la protección y el respeto de la vida?, ¿realmente es posible crear un mundo equitativo, resiliente, sostenible y justo?, ¿podremos hacerle frente a la crisis socioambiental?, son algunas preguntas que han llegado a mi mente al encontrarme con estas barreras.

---

<sup>1</sup> En su libro *Cruising utopia*, José Esteban Muñoz (2006), a través del análisis de los trabajos de Giorgio Agamben (1999), nos presenta una diferencia entre la posibilidad y la potencialidad. Las posibilidades existen dentro de una lógica real ubicada en el presente y ligada con la presencia. Las potencialidades no existen en los objetos presentes, se encuentran en una temporalidad futura.

Sin embargo, ha sido a lo largo de mi corta trayectoria en el campo ambiental donde he tenido la oportunidad de conocer infinidad de ideas, proyectos y colectivos que luchan en su día a día por crear un mejor presente. Aquí me he encontrado con múltiples individuos que se caracterizan por presentar un sentimiento cívico y sensibilidad social, que buscan la justicia socioambiental y que se encuentran comprometidos con la acción política; diversas y múltiples identidades dignas de lo que usted identifica como sujetos ecológicos y que me han permitido recuperar, en reiteradas ocasiones, la esperanza y la fe en que la transformación de la realidad en efecto es posible. Aun así, soy consciente de que tenemos un muy largo camino por recorrer, pero me llena de emoción saber que cada vez somos más.

En su proyecto doctoral sobre el sujeto ecológico, usted menciona que el campo ambiental representa “un espacio de vida, trabajo y militancia”. Nuevamente, estoy de acuerdo con usted, y pienso que ese punto sobre la militancia es un elemento que hay que rescatar y reactivar en la educación ambiental. La gravedad de la crisis socioambiental actual requiere de un posicionamiento radical y reactivo. Debemos desarrollar una educación ambiental, o múltiples y diversas educaciones ambientales, que fomenten en los individuos una percepción crítica de su entorno y de las problemáticas que les aquejan, para así brindar las bases que permitan a las comunidades educativas alzar la voz y luchar. Yo lo he visto en mi propia trayectoria como educador ambiental en formación; la militancia es algo a lo que no le he prestado la debida atención y que he dejado de lado. Dentro de mi potencial como sujeto ecológico, la militancia es un rasgo identitario que quiero desarrollar.

En la educación ambiental la militancia, por sí sola, no podrá hacerse cargo de los problemas socioambientales. La crisis actual se encuentra íntimamente relacionada con nuestro entendimiento del mundo, y por ello debemos explorar y encontrar otras formas de pensar, ver y sentir. Nuevas formas que partan desde la ética, la comunalidad y la interrelacionalidad. Debemos re-entender nuestro ser y estar, en y con el planeta, y pienso que una posible fuerza de acción pueden ser los afectos y las emociones. Volvamos a asombrarnos con la vida y el mundo que habitamos. Dejémonos ser afectados por el territorio y la vida de la cual formamos parte. Despertemos la potencialidad que tienen el amor y el deseo como herramientas de lucha en el campo ambiental.

Soy consciente de que las tenemos de perder frente a las grandes corporaciones y al ego capitalista que envuelve a las sociedades modernas. Inclusive, no sé si lo que hago y haga en los próximos años en materia

de educación ambiental vaya a ser de utilidad o tenga algún impacto positivo sobre las comunidades, esperararía que sí, sin embargo, me llena de felicidad y pasión saber que estoy en el camino en el que quiero estar. Que mi trayectoria en el campo ambiental ha rendido frutos, y que me dirijo a un horizonte donde me puedo visibilizar. Y es en ese horizonte donde percibo al sujeto ecológico que usted describió, como una identidad utópica que me motiva a seguir luchando por un mundo más-que-humano, donde todos podamos coexistir. Yo quiero ser un sujeto ecológico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Carvalho, I. (2006). *La invención ecológica: narraciones y trayectorias de la educación ambiental en Brasil*. Universidad Iberoamericana de Puebla, Universidad Veracruzana.
- International Union for Conservation of Nature [IUCN], SSC Amphibian Specialist Group. (2020). *Oophaga speciosa*. The IUCN Red List of Threatened Species 2020: e.T55201A54344718. <https://dx.doi.org/10.2305/IUCN.UK.2020-2.RLTS.T55201A54344718.en>
- Muñoz, J. E. (2009). *Cruising utopia: the then and there of queer futurity*. New York, University Press.
- La Jornada*. (2 de enero, 2021). México pierde 128.8 mil hectáreas de bosque al año. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/02/politica/mexico-pierde-128-8-mil-hectareas-de-bosque-al-ano/>



# NAVEGANDO EN TRADICIONES SOCIOECOLÓGICAS DE LOS MÁRGENES

*Itzel Cabrera García*

Me permito comenzar evocando una conversación que tuve hace años con un niño indígena nahua de la sierra de Zongolica, Veracruz, llamado Saúl. Primero, debo decir que la región es un espacio montañoso que deriva de la Sierra Madre Oriental. Aquí el maíz es el centro de los calendarios agrícolas y la deidad principal de múltiples rituales indígenas, también se pueden ver cafetales a la sombra de otras plantas, como los cítricos; asimismo, la sierra es hogar de grupos indígenas hablantes de náhuatl quienes, precisamente, han mantenido en muchos casos la biodiversidad existente.

Saúl tenía en esa época 11 años, así como una gran agudeza mental, propia de su edad pero también de su perspicacia innata. Nuestra conversación detonó porque en ese momento yo exploraba la manera en que el náhuatl era considerado en las dinámicas escolares de las primarias indígenas. Uno de los ejes abordados fue las expectativas de las y los estudiantes con respecto a la escuela. La gran mayoría no se vinculaba con la lengua explícitamente. Saúl expresó en náhuatl y en español que se dedicaba a cosechar maíz y me contó toda la comida que podía preparar con una cosecha. Me dijo que, anteriormente, detrás de su milpa pasaba un río y de esta forma también la lluvia le daba de beber al maíz porque, así como a él lo hacía crecer el maíz, el agua, la tierra, el aire y el calor hacían crecer las plantas de la milpa; sin embargo, el río ya no existía porque habían cortado los árboles y éste se secó.

Saúl me explicó cómo la ausencia del agua perjudicaba las distintas fases de la siembra y, si el grano no crecía, no sólo su alimentación era insuficiente, sino que su recurso económico también disminuía y su familia y comunidad se empobrecían materialmente. La marginación a la que históricamente habían sido orillados se acentuaba todavía más. Había una profunda preocupación en su relato a causa de que el grano no crecía como antes y porque nadie en su entorno escolar parecía poner atención a estas situaciones, tan graves para él y su familia.

Ante el escenario que describía (bastaba con mirar la transformación del entorno socioecológico para percibir lo que iba narrando), Saúl consideraba importante la implementación de una asignatura escolar que se llamara Cosecha Ambiental, en la que se pudiera precisamente hablar y accionar desde la comprensión de que la cosecha, los árboles y las personas tenemos alma, que –aunque estemos aparentemente quietos como las plantas– nuestro interior siente y se expresa. Para Saúl, el cultivo de maíz y el náhuatl constituían una herencia de su abuelo y ambos estaban ausentes de la escuela y eran menospreciados por cada vez más personas. Saúl lo decía con preocupación y emotividad: quería poder hacer algo al respecto, quería que la escuela tuviera un espacio para hablar de ello.

Si bien la naturaleza es crucial para la subsistencia, porque somos también naturaleza, nunca fui tan consciente de esto y de las maneras en que podemos comprender cuestiones sociales a partir de las dimensiones ambientales, siempre presentes y la base para nuestra vida social. Comencé a pensar que, así como las poblaciones indígenas y/o rurales estaban siendo oprimidas y explotadas, también lo estaba la naturaleza. No obstante, también empecé a darme cuenta de que niños y niñas como Saúl son herederos de procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el cuidado y mantenimiento de la naturaleza. En este sentido, la idea que se menciona sobre que la educación ambiental “es la acción educativa del sujeto ecológico”, resuena para reflexionar y explorar qué educación ambiental podemos aprender de la acción de sujetos ecológicos como Saúl y, en general, de poblaciones indígenas. En este sentido, me gusta pensarme como testigo en mi proceso como estudiante de investigación educativa, de la producción del sujeto ecológico, puesto que me interpela pensar en el ejercicio de explorar las tradiciones del pensamiento y acción indígenas, de manera que se expandan nuestras nociones de naturaleza y cultura, conceptos que, como sabemos, históricamente han sido vistos como antagonistas desde la tradición de pensamiento y acción occidental.

La construcción de los sentidos de la naturaleza, o de lo que es natural en distintas culturas, me parece un ejercicio crucial ante las crisis civilizatorias devenidas por el modelo social de los países industrializados. Preguntas como ¿cuáles son los discursos que crean y recrean los sujetos indígenas en su tradición socioecológica?, ¿qué podemos aprender de éstos?, ¿qué podemos aportar, intercambiar o articular para lograr que la naturaleza deje de ser explotada?, me vienen a la mente con todo lo que se nos comparte. Reflexionar a partir de preguntas también me lleva a cuestionar: ¿por qué no hemos volteado a mirar, explorar y revalorizar esa tradición socioecológica? La respuesta es compleja, pero tiene sus raíces en la colonización occidental hacia las poblaciones originarias de América y otros lugares del mundo, que nos ha limitado al concebir otras formas de estar y ser en él. En este sentido es que muchas ideas me han acompañado en la reflexión sobre las demás tradiciones que habitan en los márgenes, fuera de los discursos hegemónicos, pero que han sobrevivido durante siglos y hoy día siguen resistiendo la opresión.

A partir de la escucha y lectura me interpela también la idea de que el educador ambiental no necesariamente nace en los caminos de la educación escolarizada, esto me ayuda a expandir mi propia noción de sujetos ecológicos y, sobre todo, de los senderos que posibilitan una nueva relación con la naturaleza. Me pregunto cómo lograr el cuidado y la conexión con el entorno que Saúl aprendió de su abuelo, que es finalmente un proceso educativo, y más aún, cómo expandirlo a otros procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto escolares como no escolares.

Para mí, dialogar con la infancia indígena y con diferentes autores, me ha llevado a reflexionar además en la conexión entre lo ecológico, lo social y lo cultural. He comprendido que estas dimensiones se hallan engarzadas y esta comprensión nos permite ampliar nuestro propio concepto de educación ambiental. Me hacen vislumbrar además que estamos conectados, tejidos a nuestros ecosistemas, de los que formamos parte: nos dan forma y nosotros les damos diversas formas mediante la culturalización que hacemos de éstos.

Saúl desplegó una narración particular al enunciarse desde una visión de la naturaleza como un espacio decisivo por la sabiduría que aporta, por su importancia ritual desde un marco espiritual en el que todos formamos parte de una misma raíz y también por el valor de sus actividades productivas nacidas allí; no obstante, sus compañeros y compañeras compartían una comprensión similar. Se compartía también la manera en que observaban cómo los ritmos de la naturaleza se veían ignorados por las actividades productivas, así como la creencia de que los árboles,

los granos de maíz, los animales, el suelo, y ellos y ellas tenían su espíritu, felicidad y dolor propios. Esta narrativa de la naturaleza fue para mí una forma nueva de descubrir mi entorno y a mí misma. Pienso que otras narrativas de la naturaleza no sólo son posibles, sino necesarias para transformar las opresiones sociales y ecológicas. Comparto también mucho de lo que se señala: reflexionar y sentir las exploraciones de los sentidos nos conecta a la naturaleza de otra forma y nos muestra cómo las personas se constituyen (o nos constituimos) como personas socioambientalmente orientadas, que sitúan su vida a partir de sus preocupaciones (socio)ecológicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Carvalho, I. (2008). *La invención ecológica: narraciones y trayectorias de la educación ambiental en Brasil*. Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Cabrera García, F. I. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, sierra de Zongolica, México*. Tesis de maestría, Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Rodríguez, M. T. (2010). Flores para la tierra. Paisaje y cultura en la sierra de Zongolica. Córdova, R. (coord.), *Atlas cultural del estado de Veracruz, t. III* (pp. 67-88). Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, Universidad Veracruzana.

.8.

# EL PODER DE LA VOLUNTAD PARA TRANSFORMAR EL FUTURO

*Bethzabeé Velázquez Martínez*

El pesimismo es un asunto de la inteligencia;  
el optimismo, de la voluntad.

ANTONIO GRAMSCI

Casi al término de su conferencia, al responder a la pregunta de cómo podríamos, como educadores ambientales, mantener una postura optimista sobre el mundo frente a este trágico escenario del cambio climático, Isabel Carvalho dijo: “recuerdo a Gramsci, que hablaba del pesimismo de la inteligencia y del optimismo de la voluntad...” Me gustaría utilizar esta famosa frase de Gramsci, traída a colación por Carvalho, para vincularla con la formación histórica de los sujetos ecológicos.

Según Gramsci, el pesimismo debe utilizarse para analizar la realidad y, en una oposición dialéctica, hacer del optimismo una voluntad que sirva para poder cambiar esa misma realidad. ¿Cómo podría esto ser posible?

## PESIMISMO: CRISIS AMBIENTAL Y SOCIAL

Una realidad social y ambiental oscura y pesimista enmarca la gran incógnita: ¿cómo logrará la raza humana sobrevivir a los turbios escenarios actuales? El planeta no tiene problema alguno, sobrevivirá con o sin humanos. Somos los humanos quienes tenemos el problema, espe-

cialmente porque aún existe una arraigada mentalidad de consumismo, de alcanzar el *status quo*, de “dejar de ser pobres”; ideas que han sido reforzadas con el avance del capitalismo y el evidente fracaso de la democracia como forma de organización social. Al respecto, Orr (2020) advierte que los fallos políticos masivos –aunque evitables– precedieron a la crisis ambiental que ahora envuelve al planeta y, por ende, a todos los seres vivos, humanos o no.

Las múltiples interpretaciones de esta crisis ambiental se establecen y responden a los diversos intereses económicos de variados sectores y clases sociales, así como a ciertas posturas éticas y visiones del mundo que, de manera muy elocuente, Carvalho trae a colación en su libro. Lo común en tales interpretaciones respecto de la crisis ambiental es el llamado que se hace a que el desarrollo humano oriente su atención a los efectos que éste tiene sobre la naturaleza. La idea no es nueva, de ella surge el término de desarrollo sustentable, que además considera la visión de progreso económico y social bajo las limitaciones de la naturaleza (CNUMAD, 1987).

Se trata, pues, de una visión bastante pesimista, especialmente si se considera que el planeta tiene ciclos de elementos biogeoquímicos infinitos en tiempos finitos, es decir, la temporalidad humana no alcanza a percibirlos todos; sin embargo, dichos ciclos ocurren y son vitales para la preservación de los ecosistemas. De este pensamiento científico, positivista y biológico, me dirijo a la segunda parte de la frase de Gramsci: “el optimismo es un asunto de voluntad”

## OPTIMISMO: PREOCUPACIÓN AMBIENTAL Y FORMACIÓN DE *ETHOS* ECOLÓGICO

Carvalho opina que a nuestra generación (cualquiera a la que usted, lector, pertenezca) le tocó vivir en otro tiempo, es decir, “no vivimos en la Edad Media, no vivimos la peste, las grandes guerras, la gripe española”. Nuestras posibilidades son otras. Tenemos, por ejemplo, mayor conocimiento y tecnología que nos permiten hacer predicciones, pero Carvalho asegura que no es bueno tratar de controlar las expectativas del futuro. ¿Por qué lo dice?

La respuesta es la preocupación ambiental. De acuerdo con Berenguer y Corraliza (2000), “el interés por la preocupación ambiental se ha justificado porque puede ser un recurso útil para predecir el comportamiento ecológico” (p. 325). La investigación de estos autores se relaciona con los hallazgos de muchos otros científicos, pues se ha comprobado que

existe una relación entre preocupación ambiental y creencias proambientales. No obstante, también se ha comprobado la baja correlación entre el nivel de preocupación y los comportamientos proambientales (Black, Stern y Elworth, 1985; Berenguer y Corraliza, 2000; González Gaudiano y Meira, 2009). Entonces, ¿qué factores influyen en la formación del sujeto ecológico? Es una pregunta difícil de responder, pero la interpretación que hace Carvalho a través de la hermenéutica,<sup>1</sup> en su orientación filosófica, da algunas pistas sobre el tipo de ideas que se forman en personas que tienen cierta sensibilidad hacia la naturaleza. La ambientalista reconoce que todos los casos de formación de sujetos ecológicos son diferentes, pero también acepta que un ciudadano que toma sus decisiones a partir de valores ecológicos se puede volver un sujeto ecológico. Creo que de ahí viene el *ethos* ecológico que menciona Carvalho: la sensibilidad ante la indefensión de la naturaleza, por parte de las comunidades que directamente dependen de ella y que, además, tienen una relación especial con ella.

Compartiré mi experiencia, ya que me veo obligada a responder a lo que Carvalho plantea. Soy hija de un biólogo. Aunque no aprendí mucho sobre los nombres científicos de las plantas, sí comprendí desde niña que hay procesos biológicos que son muy delicados, frágiles y fácilmente perturbables. También aprendí que niños a lo largo de todo el país tenían paisajes distintos, es decir, ecosistemas diferentes de los que había cerca de mi casa. Entonces supe que la vida existe de muchas formas, no sólo como seres humanos, sino también como plantas, animales y otros organismos, como las bacterias o protozoarios. Estudiar biología era mi siguiente y obligado paso. Después, compartir mi conocimiento y pasión por la vida me llevó a ser maestra e intentar –guiada por un positivismo incorporado– alfabetizar ambientalmente para, a partir de ahí, generar una preocupación ambiental desde la escuela. Desde entonces poco ha cambiado lo que pienso, pero ahora la preocupación es por el futuro de mis hijos.

## LA NUEVA ERA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

¿Existe una nueva era de la educación ambiental? Carvalho dice que sí. Las investigaciones que se han realizado sobre eventos relacio-

---

<sup>1</sup> Carvalho (2006) considera a la hermenéutica como una orientación filosófica en la que un fenómeno es comprendido desde espacios de comunicación abiertos, sin encasillarlo en un campo sistemático del saber.

nados con la educación ambiental y que se ubican dentro de alguna de las corrientes pedagógicas prevaletes,<sup>2</sup> tienen algún efecto positivo para la población (Ghaffari y Tonkaboni, 2020),<sup>3</sup> donde sea que se implementen (áreas naturales protegidas, parques o escuelas, por ejemplo). Carvalho explica su interés en la relación entre sujeto y naturaleza, basada en el hecho de que la mayoría de los conflictos sociales tiene raíces ambientales. De esta forma, los sujetos ecológicos que entrevista en su libro tienen un hilo en común: la observación de la naturaleza en su vínculo como medio de supervivencia de comunidades sociales.

Con lo anterior trato de expresar que esta nueva era de la educación ambiental no sólo se restringe a la educación formal en el aula, sino que ocurre en cualquier lugar y con cualquier persona que, por una motivación ulterior, busca generar un impacto positivo para la sociedad y para el ambiente: observa una necesidad de uso o de cuidado de la naturaleza y, además, siente una pertinencia, necesidad u obligación de protección hacia ella. Carvalho va más allá e infiere la idea de transpolar “los derechos del hombre a los derechos de la naturaleza” (Ferry, 1992) como una incógnita orientadora que guía a los sujetos ecológicos, acercándose osadamente a los pensamientos de la ecología profunda y proponiendo que la naturaleza tiene derechos iguales a los de los seres humanos.

¿Arriesgado?, no. Este es el optimismo al que hace alusión Carvalho con la frase de Gramsci: las nuevas generaciones tienen mayores probabilidades de encontrar puntos de convección en este tipo de interseccionalidades históricamente presentes en el desarrollo de las sociedades. Esto permitirá liberar la tensión que se ha creado entre los movimientos radicales de resistencia y el modelo de desarrollo económico y social que masacra el ambiente bajo un pensamiento hegemónico impuesto. El valor de los sujetos ecológicos ha estado a prueba en todas las trincheras y se ha de encontrar (aún) frente a la arraigada renuencia de una sociedad sentada en la comodidad de su sillón, buscando qué comprar en alguna página de internet pero que, al mismo tiempo, siente una imperante necesidad de salir del *status quo* para rescatar a la humanidad, o

---

<sup>2</sup> Sauvé (2004) hace una cartografía de las corrientes de educación ambiental y menciona que los diferentes autores suelen adoptar diferentes discursos sobre la educación ambiental, proponiendo múltiples maneras de concebir y de practicar la acción educativa en este campo.

<sup>3</sup> Ghaffari y Tonkaboni (2020) hacen una excelente revisión sobre investigaciones donde las potencialidades de participación de la sociedad en la gestión ambiental gubernamental aumentan en sociedades que han recibido algún tipo de educación ambiental.



al menos, de pasar a la historia no como la generación más pesimista en un presente desastroso, sino como la más optimista en su voluntad de transformar el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Berenguer, J. y Corraliza, J. (2000). Preocupación ambiental y comportamientos ecológicos. *Psicothema*, 325-329. <https://www.psicothema.com/pi?pii=338>
- Black, J. S., Stern, P. C. y Elworth, J. T. (1985). Personal and contextual influences on household energy adaptations. *Journal of Applied Psychology*, 70(1): 3-21. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.70.1.3>
- Carvalho, I. (2006). *La invención ecológica: narraciones y trayectorias de la educación ambiental en Brasil*. Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo-CNUMAD. (1987). *Informe Brundtland*. Organización de las Naciones Unidas.
- Ferry, L. (1992). La ecología profunda. *Revista Vuelta*, 16(192): 31-43.
- Ghaffari, R. y Tonkaboni, M. (2020). Citizen participation policy making for environmental issues: a literature review. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55(3). <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.55.3.37>
- González-Gaudiano, E. y Meira, P. (2009). Educación, comunicación y cambio climático. Resistencias para la acción social responsable. *Trayectorias*, 11(29): 6-38. <https://trayectorias.uanl.mx/public/anteriores/29/index.htm>
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era.
- Orr, D. (2020). Democracy and the (missing) politics in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 51(4): 270-279.
- Sauvé, L. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*. Cátedra de Investigación de Canadá en Educación Ambiental, Universidad de Québec.



# RECONFIGURÁNDOME COMO SUJETO ECOLÓGICO CRÍTICO: ENTRE LAS NARRATIVAS VIRTUALES Y LA IDENTIDAD INDÍGENA

*Yessenia Hernández Luna*

La charla de José Gutiérrez sobre las narrativas virtuales para la reconstrucción del sujeto ecológico me hizo reflexionar sobre ese sujeto histórico cambiante, dinámico y heterogéneo que nos constituye como educadores ambientales en un contexto globalizado, de rápidos avances tecnológicos, en el marco de un sistema económico que explota y degrada la naturaleza, que nos vende un estilo de vida individualista, consumista y negacionista ante la urgente crisis ambiental.

¿Qué nos constituye como educadores ambientales? ¿Qué nos caracteriza como educadores críticos en materia ambiental? ¿Ser crítico es suficiente ante la urgencia climática? Estos son algunos de los cuestionamientos que me formulo a partir de la reflexión sobre las identidades ambientales y la acción colectiva.

Crecí en un entorno rural indígena. Desde pequeña identificaba mi afinidad por el cuidado de la naturaleza; reconocía sentimientos de alegría, bienestar y seguridad al encontrarme inmersa en ella. Sabía que

los árboles, la tierra, el río, los animales, las flores, son parte de mí, de la vida, por lo tanto, cohabitamos de manera respetuosa, en cuidado mutuo como seres vivos, formando parte de un todo.

Pero la realidad es dinámica. Varios cambios acelerados se han producido o se están produciendo en materia científica y desarrollo tecnológico, nos interpelan y nosotros también nos reconstruimos como educadores ambientales. Tenemos diversos retos por delante: comunicar sobre la crisis ambiental climática, apropiarnos de las herramientas de comunicación para enunciar la problemática, pero también para difundir buenas acciones, propiciar colectividad y construir acciones trascendentales.

Las narrativas virtuales de alta definición y bajo voltaje, como lo enuncia Gutiérrez, son para mí una forma sutil de negacionismo que busca enmascarar o disfrazar una realidad mucho más compleja. Todos los días en la internet, la televisión o las redes sociales, podemos encontrar publicidad de marcas reconocidas que ofrecen una serie de productos “amigables con el medio ambiente, de producción socialmente responsable, que venden la imagen de empresas comprometidas con el ambiente por utilizar materiales de reciclaje”.<sup>1</sup>

Productos “sustentables” que construyen una imagen en la que se muestra a las empresas cumpliendo con su parte para cuidar al planeta, y que nos toca a nosotros, como usuarios de esos productos, optar por sus artículos para contribuir así al desarrollo sostenible, al cuidado del entorno ambiental y aceptarlos de manera acrítica, sin cuestionamientos.

También existen un sinnúmero de documentales sobre el cambio climático que nos muestran un lado muy catastrófico o apocalíptico, lejano, a veces ajeno a nuestro contexto, y que al mismo tiempo pone en el centro de las soluciones sólo a las figuras políticas y a un grupo de científicos. Esto causa un cierto desentendimiento, pues nos hace pensar que estamos lejos de vivir esas consecuencias, que probablemente no lleguen hasta mi territorio porque vivo en un pueblo remoto entre la sierra y, peor aún, que son los gobernantes los encargados de plantear las soluciones.

Asimismo, en los noticieros podemos identificar que hay secciones específicas de deportes y espectáculos, pero no hay una dedicada al medio ambiente: éste sólo figura cuando se presenta algún fenómeno natural, como intensas lluvias que ocasionan múltiples catástrofes, inundaciones, o cuando se presentan olas de calor y sequías prolonga-

---

<sup>1</sup> Así lo expresó José Gutiérrez Pérez durante su charla con los integrantes del Seminario.

das que afectan la salud de los habitantes, que provocan la pérdida de fauna y de cultivos agrícolas; pero lo que no se menciona son las causas reales, las de fondo.

En este sentido, la alta definición y el bajo voltaje hacen referencia a que ciertos discursos dominantes relacionados con el desarrollo sostenible y la producción sustentable basada en el reciclaje, han establecido qué es o no es el cambio climático, así como las vías de solución a esta problemática, basadas principalmente en la ciencia, la tecnología y la economía.

En toda esta dinámica estructural, me pregunto qué tipo de educadora ambiental soy o quiero ser. Las narrativas virtuales me alcanzan, me interpelan, me reconfiguran, se encuentran con mi identidad de mujer indígena que ha padecido las injusticias climáticas, que ha sentido y vivido las desigualdades sociales, ambientales y patriarcales.

Miro en retrospectiva a ese sujeto histórico ambiental que era, tan apegado física y emocionalmente a la naturaleza. Después recuerdo mi paso por la educación básica, donde para nada se nos hablaba del cambio climático ni se reflexionaba sobre nuestro entorno. En la secundaria sólo llegábamos a pláticas escuetas sobre las “tres R” (reducir, reciclar, reutilizar) y, algunas veces, durante el horario de clases salíamos a hacer campañas de descacharrización, aunque como adolescentes sólo veíamos en esta actividad un rato agradable de convivencia con amigos fuera del aula.

Ahora que lo pienso, las estrictas jornadas escolares durante la educación básica y media superior, la ausencia del abordaje de temas ambientales, la parcelación de la educación, el individualismo, la competencia, junto con la aspiración técnico-economista de estos niveles educativos y, desde luego, la etapa en la que me encontraba, causaron en mí cierto desinterés por el cuidado de la naturaleza e indiferencia por las problemáticas ambientales.

Fue en la Universidad Intercultural que me reencontré de manera crítica con estos temas, con sujetos ecológicos de diversas latitudes geográficas, culturales y lingüísticas, cada uno siendo educador ambiental desde la subjetividad que implica ser-estar con la naturaleza, donde la colectividad, el territorio y también la comunicación son aspectos fundamentales en la lucha por el medio ambiente, por el agua, por la vida.

Recientemente, en esta etapa de posgrado, entre las lecturas y charlas como la de José Gutiérrez, reflexiono sobre mí como sujeto ecológico y las reconfiguraciones en el campo de la investigación y educación ambiental. Comprendo entonces que no podemos hablar de una sola

educación ambiental, sino de múltiples formas de hacer educación ambiental, y de sujetos ecológicos diversos, con historias y experiencias propias que nos constituyen.

Ahora, como sujeto ecológico crítico, comprendo la complejidad de la crisis ambiental; amplió la crítica al ámbito económico, político, cultural, social, científico, tecnológico, y reconozco que las subjetividades, la ética, el territorio, la colectividad, la cultura, son elementos centrales para una educación ambiental activa y transformadora en favor de la justicia social y ambiental, pues una no puede estar desligada de la otra.

Uno de los mensajes importantes de Gutiérrez, o al menos yo así lo interpreto, es que hay que estar muy alertas ante los discursos homogéneos dominantes en materia ambiental que provienen del sector económico capitalista. Hay que mirar y analizar críticamente cada una de las narrativas virtuales en las que estamos inmersos, aunque la crítica por sí sola no es suficiente: se necesitan acciones colectivas.

Para construir estas acciones colectivas es importante primero reflexionar sobre lo que nos configura como educadores ambientales, reconocer a nuestro sujeto histórico ecológico y las dinámicas sociales de las que formamos parte; estar conscientes del cambio, de los avances (sobre todo tecnológicos); reconocer que estos cambios y retos construyen y reconstruyen el campo de la investigación y la educación ambiental.

Este contexto de pandemia derivado de la covid-19 nos ha obligado a trasladarnos a la virtualidad, a buscar alternativas, replantearnos la forma habitual de hacer las cosas, cuestionar nuestro estilo de vida y nuestra relación con la naturaleza, pero también me pregunto ¿cómo la virtualidad podría ayudarnos a afrontar la crisis climática?

Desde luego, me queda claro que los medios de comunicación son una herramienta muy útil para la educomunicación sobre la crisis ambiental global; sin embargo, no puedo evitar preguntarme: ¿a qué tipo de público están dirigidas las narrativas virtuales? ¿Es suficiente el ciberactivismo, o será que es mucho más cómodo para nosotros y más políticamente correcto para el sistema estructurante? ¿Cuáles son los retos del educador ambiental indígena ante la virtualidad moderna en un contexto de desigualdades? ¿Qué podemos hacer desde la virtualidad para generar una verdadera conciencia crítica sobre la crisis ambiental que dé el siguiente salto a la acción colectiva?

# DUALISMOS EN LA SUBLEVACIÓN DEL SUJETO ECOLÓGICO DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

*Erick Acosta Flores*

En una sociedad de volátil mutación, nos encontramos vacilando entre la fortuna e infortunio de vivir en una época plagada de nuevas tecnologías e innovación, en una era de cambios radicales muchas veces imperceptibles para el ser humano. Vivimos en un mundo cargado de dualismos antagónicos subyacentes unos con otros. Ejemplo de esto es el choque entre tecnología y medio ambiente, ambos testigos de un desarrollo industrial globalizado y de la sobreexplotación de los bienes naturales con miras de “progreso”; fenómenos que impactan directamente en la biodiversidad, la desertificación del suelo y en las muchas consecuencias del cambio climático, por mencionar algunos casos.

Inmerso en este oleaje de contradicciones relativas, surge la atención sobre la interpolación de una alta definición y un bajo voltaje en los diversos rubros abordados por Gutiérrez-Pérez (2010), y que finalmente convergen en la educación ambiental y la reconstrucción de un sujeto ecológico (SE) contemporáneo del siglo XXI. En su trabajo, el autor nos comparte la visión de una educación ambiental de alta definición (EA-AD), provista de herramientas digitales que nos permiten una

interacción virtual con nuestros semejantes, donde los tiempos de búsqueda y acceso a la información se abrevian, volviéndose prácticamente inmediatos; es aquí donde surge este tercer entorno, comprendido fuera de los entornos naturales y urbanos, un mundo plenamente virtual. También se habla de una carga débil en las capacidades de transformación y cambio de las actitudes y comportamientos, lo que se refleja en un bajo voltaje (BV).

Si bien el texto fue desarrollado hace más de diez años, e incluso para la actualidad sea considerado como obsoleto por el mismo autor,<sup>1</sup> contiene una fuerte carga de contenidos vigentes en México que son analizados en las dimensiones abordadas en el documento. Esto, más allá del análisis y a nivel personal, me conduce a una reflexión sobre cómo la ciencia ha sido cómplice de grandes avances en el proceso histórico tecnológico y educativo, mismo progreso que se encuentra al alcance de todos. Pese a ello, mantiene cautiva a la mayoría poblacional en una lucha por la supremacía, donde el enemigo principal es el mismo ser humano, “porque no hay enemigo externo a quien combatir: el enemigo, si acaso, somos nosotros mismos” (Riechmann, 2012: 301).

Es en esta consideración que visualizo cómo el contacto humano se torna distante, mediado por la ambición individualista a través del uso de las tecnologías, donde el acceso a la información del big data se alcanza en un abrir y cerrar de ojos y nos permite generar registros digitales inmediatos. No obstante, es posible vulnerar los derechos humanos y civiles mientras nos encontramos atrapados entre la ignorancia y la desinformación, dominados por las *fake news* y los reenvíos indiscriminados de contenidos provenientes de fuentes no confiables y sin validar. Aquí es donde el egoísmo antropogénico se sobrepone a los valores fundamentales, usando las innovaciones tecnológicas para satisfacer sus propias necesidades sin mirar las de los demás; donde se finge una preocupación por el medio que nos rodea, y a la vez se sustraen los bienes naturales de forma indiscriminada para producir riquezas en beneficio de los pocos que más tienen.

Ante tanta incongruencia, resulta inevitable pensar en dónde me posiciono dentro de este torbellino de ambivalencias, y en dónde es que renace mi SE a través de los años. Considero que, llegado un punto

---

<sup>1</sup> Gutiérrez-Perez, J. (2021). *Avances (y retrocesos) de la investigación sobre identidades ambientales y acción colectiva. Narrativas virtuales para la reconstrucción del sujeto ecológico de nuestro tiempo*. [Conferencia virtual]. Cátedra UNESCO-UV, Ciudadanía, Educación y Sustentabilidad del Desarrollo, 19 de mayo, 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=abmiJngETzQ>



de autoconciencia ecológica, es posible construirse como SE. Aun así, al transcurrir el tiempo, los entornos sociales y naturales –con el apoyo de los nuevos retos ambientales–, deconstruyen algunos paradigmas preestablecidos. Finalmente, las experiencias eco-naturales y la reflexión continua llevan al ente ecológico a un ciclo que le permite reconstruirse como un nuevo SE capaz de adaptarse a los tiempos de cambio, bajo los fundamentos de una formación científica.

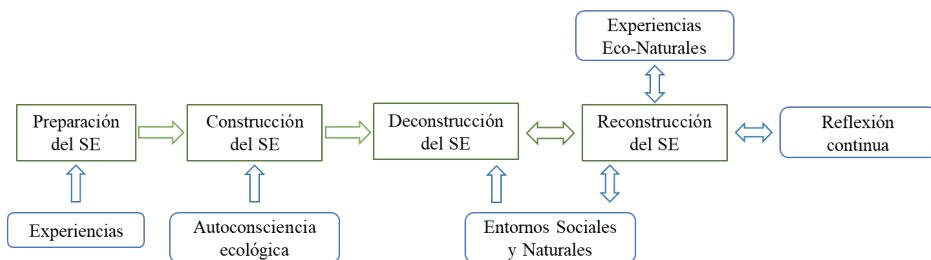


FIGURA 1. Ciclo de formación del sujeto ecológico. (Elaboración propia)

Tengo la fortuna de identificarme dentro de una microgeneración denominada Xennial (Taylor, 2018), donde, quienes formamos parte de ella, fuimos testigos de la consolidación de la revolución digital a finales del siglo XX, a lo que prosiguió la conceptualización de sociedad de la información y sociedad del conocimiento.<sup>2</sup> Los xennials disfrutamos de la transición de las tecnologías análogas que convertían la información en pulsos eléctricos de amplitud variada, hacia una fácil adaptación digital donde la codificación binaria se encarga de traducir la información en bits representativos de dos únicas amplitudes.

Así, durante mi infancia tuve la oportunidad de disfrutar de esta maravillosa tecnología analógica, como la usada en llamadas con aquellos teléfonos de disco, mismos que requerían de una concentración extrema si la cadena numérica a marcar terminaba con nueves o ceros, ya que un pequeño desliz ocasionaba la repetición completa del ciclo de marcado. Por otro lado, la introducción comercial de la telefonía celular a bajo costo, permitió a mi generación participar en la permuta a tecnología digital, facilitando la adopción y la adaptación inmediata a ésta.

<sup>2</sup> Lingüísticamente, la diferencia entre conocimiento e información reside, sobre todo, en el verbo *formar*: informar es una actividad por la que se transmite el conocimiento, mientras que conocer es el resultado de haber sido informado (Martinrey y Serrano, 2011).

Podría continuar el listado de ejemplos, sin embargo, mi intención es la de remarcar esa terrible ceguera causada por el resplandor de la transmutación tecnológica, lo que acarreó tremendas consecuencias ecológicas. Tal es el caso de la explotación del litio, elemento con una amplia gama de usos que van desde farmacéuticos, lubricantes, aires acondicionados y en el uso de baterías (Göbel, 2013). La demanda global del componente se incrementó a partir de que la empresa Sony lanzara al mercado su primera batería de iones de litio en 1991 (Fornillo, 2014), lo que –lógicamente– trajo daños ambientales que van desde la contaminación del aire y desequilibrios en el suministro del agua, hasta la pérdida de flora y fauna e impactos en los ecosistemas circundantes a la zona de explotación (Mignaqui, 2020).

A manera de conclusión, oriento la reflexión y la autoconciencia sobre los innumerables daños ecológicos ocasionados con el afán de desarrollo y, al mismo tiempo, a los múltiples beneficios que conlleva la tecnología, los cuales permiten al SE que esto suscribe encontrar su deconstrucción y reconstrucción al polarizar los pros y contras de los avances tecnológicos desarrollados con supuestas nuevas miras hacia la sustentabilidad, conservación y preservación de los bienes naturales. Expreso aquí el apoyo al uso de las nuevas tecnologías –incluyendo aquellas con fines educativos ambientales–, siempre y cuando éstas progresen bajo el enfoque de una planificación consciente que vea más allá de los beneficios inmediatos y la conveniencia de unos cuantos.

Así, once años después de publicadas las Narrativas virtuales para la reconstrucción del sujeto ecológico de nuestro tiempo (Gutiérrez-Pérez, 2010), me pregunto: ¿cómo fue y ha sido para el autor este ciclo de reconstrucción de su sujeto ecológico, que da impulso a la educación ambiental, partiendo de una alta definición en la investigación ambiental hasta la ecofelicidad y el bienestar, así como del bajo voltaje en el cambio curricular y la economía ecológica? En general, ¿cómo ha sido la evolución de ese sujeto ecológico al pasar de los años?

## BIBLIOGRAFÍA

- Fornillo, B. (2014). ¿A qué llamamos recursos naturales estratégicos? El caso de las baterías de litio en Argentina (2011-2014). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 3: 79-89. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/36281>
- Göbel, B. (2013). *La minería del litio en la puna de Atacama: interdependencias transregionales y disputas locales*. Iberoamericana. América Latina-España-

- Portugal, 13(49): 135-149. <https://doi.org/10.18441/ibam.13.2013.49.135-149>
- Gutiérrez-Pérez, J. (2010). Narrativas virtuales para la reconstrucción del sujeto ecológico de nuestro tiempo. *Polis*, 9(27): 129-150. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300007>
- Martinrey, G. y Serrano, V. (2011). *La revolución digital y la sociedad de la información*. Comunicación Social, Ediciones y Publicaciones.
- Mignaqui, V. (2020). Impactos ambientales por extracción del litio en salmuera en la puna argentina: un llamado a la investigación. *Ambiens*, 2(4): art. 4. <https://doi.org/10.22395/ambiens.v2n4a4>
- Riechmann, J. (2012). *Cambio climático: ¿seguiremos viendo hacia otro lado? Interdependientes y ecodependientes*. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella), Proteus, pp. 267-318.
- Taylor, M. (2018). Xennials: a microgeneration in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 50(3): 136-147. <https://doi.org/10.1108/ICT-08-2017-0065>



.11.

# DESDE LA DECONSTRUCCIÓN COMO SUJETO ECOLÓGICO HACIA LA NUEVA IDENTIDAD AMBIENTAL COMO DOCENTE DE EDUCACIÓN INDÍGENA

*María de los Ángeles Luis Cruz*

José Gutiérrez ha disertado ideas relevantes a la luz de su texto escrito diez años atrás. Estoy de acuerdo en la existencia de un sujeto histórico. Yo misma soy un sujeto histórico que, con el paso del tiempo, he ido cambiando mi actuar –nombrado por el autor como una identidad–, identidad que he ido modificando para construir un nuevo ente que va constituyéndose con una nueva identidad ambiental. Este sujeto es constituido desde las interrelaciones que hay con los pares, a través de la experiencia, en todas las etapas de la vida, mediante la tecnología, etc. En los tiempos modernos en los que vivimos, los entornos virtuales han

sido los que han tomado fuerza en la vida de cada persona, desde el más pequeño hasta el más anciano de una familia.

La tecnología, como lo menciona el autor, se configura como un vector que, queramos o no, direcciona nuestras vidas y nos hace entender al mundo. En los tiempos de pandemia que recién vivimos, ha quedado claro que la tecnología ha desempeñado un papel indispensable en todos los ámbitos de nuestras vidas (salud, educación, empleo, políticas, etc.). Hay comunidades recónditas que tienen alguna huella tecnológica (no puedo asegurar que todas); en este aspecto existen desigualdades, aunque, pensándolo bien, las tecnologías han venido también a separar al humano de su naturaleza: la gran mayoría de habitantes de un determinado país cuenta con redes sociales (Facebook, Instagram, WhatsApp), lo que la ha llevado a preferir espacios virtuales, dejando de lado su entorno natural. Por otro lado, la virtualidad también nos acerca a los otros humanos. Yo misma, en este momento, estoy tomando clases virtuales.

A lo que voy es que, la tecnología, si no es bien utilizada, deshumaniza, y sucede justamente lo que José Gutiérrez nos hace ver: que la persona constituida como sujeto ecológico se cree sujeto ecológico con el simple hecho de dar *like*, de compartir contenido ambiental, ecológico, sostenible, por participar en congresos, por ejemplo, sin verificar si su actuar está impactando en la vida cotidiana de manera positiva o no. Muchos son parlanchines en los temas de educación ambiental, e incluso teóricamente son un as, pero en los hechos no son coherentes.

Al estar en la era de la alta definición tecnológica (ADT), como el autor la llama, es necesario un contacto con la realidad, trabajar las emociones del interlocutor, acercarlo a la sostenibilidad y motivar a que active los cinco sentidos, además de preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos, qué pretendemos con lo que hacemos; es decir, ir más allá de sólo tomarse la foto para verse y estar a la moda con lo verde.

Las identidades ambientales desde la virtualidad han traído consigo una manera de construcción de un nuevo ser ecológico, y también facilidades para hacer activismo de manera sincrónica y asincrónica, con alto potencial de convocatoria. Según la causa que se persigue hay posibilidades de utilizar la tecnología como medio para llegar a los hechos. Los *influencer* están cobrando una amplia relevancia entre las personas de todas las edades, lo cual puede ser un medio para abrir espacios sobre temas ambientales. Es preciso que, como sujetos que se deconstruyen, encontremos nuevas formas de sacar provecho a la tecnología en favor de nuestra ecología. Los últimos informes del Panel Intergubernamental

del Cambio Climático (IPCC) son alarmantes y merecen nuestra total atención y acción, no sólo la intención de querer hacerlo.

La educación juega un papel fundamental en quienes somos. En mi proceso de formación en la educación básica no tengo recuerdos relacionados con actividades de tipo ambiental; se limitaban a hacer resúmenes, responder preguntas del libro de geografía y ciencias naturales, sin hacer relevante a la naturaleza desde otra visión. De la educación media superior tampoco recuerdo haber llevado a cabo acciones encaminadas a la educación ambiental. En mi proceso de formación como docente en el nivel superior, recuerdo que una de las licenciaturas que cursé estaba enfocada a lo cultural, más no a lo ecológico... y esto, por ser docente de educación indígena. Si no lo fuera, quizá ni siquiera habría temas de diversidad cultural.

En el sistema educativo se están incorporando temas ambientales en el currículum, pero sin muchos cambios significativos en la práctica docente, por el hecho de priorizar materias tales como Matemáticas y Español, para cumplir con lo que exige la sociedad de la excelencia, que no precisamente va enfocada a la educación ambiental. Otras escuelas sí lo hacen y lo vociferan... Quizá sea sólo para entrar al *ranking* de escuelas verdes. Espero equivocarme y sea porque de verdad es de su interés cambiar a nuevas realidades ecológicas y sustentables.

Volviendo a mi formación, me evalúo y la verdad es que, hasta ahora que estoy cursando el posgrado, en la línea de investigación en Educación Ambiental para la Sustentabilidad, es que me doy cuenta de que muchas de mis acciones no son agradables para mi planeta. Con el paso de apenas tres semestres cursados en el posgrado “me han caído muchos veintes” (coloquialmente hablando), y trato cada día, en mi actuar como persona e integrante de una sociedad, tener acciones encaminadas y acordes con mi discurso. Normalmente en mis redes sociales no comparto mensajes con temas ambientales si no son coherentes con mis hechos (mi ética no me deja). Cuando he compartido es porque realmente lo estoy llevando a cabo o creo en ello.

Ahora bien, el papel que debo tener en el aula como educadora de nivel preescolar y como educadora ambiental en formación, implica una responsabilidad enorme, pues los niños y las niñas aprenden por imitación y modelaje; es decir, que soy el foco de atención: si me ven violentando las plantas que hay en la escuela ellos también lo harán. Así que todo este proceso me está sirviendo para darme cuenta de lo que he hecho bien y mal; por tanto, no quiere decir que ya lo tenga todo resuelto al término de mi posgrado, creo que la formación como sujeto

ecológico-identidad ambiental es un proceso gradual que vamos constituyendo paso a paso por decisión propia, y que debe nacer del corazón, pues la naturaleza es sagrada. En mi cultura así lo conceptualizamos.

Sin embargo, también es cierto que iniciar la formación en educación ambiental desde la infancia tendrá como resultado que los niños y las niñas sean más amables y aprendan a cuidar y amar el medio que les rodea. Desde mi proyecto de investigación pretendo justamente que lo ecológico sea visto como relevante desde este nivel, que desde la práctica docente sea considerado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, que incluya a las madres y padres de familia, quienes son los principales aliados en la construcción de nuestros pequeños sujetos ecológicos. Entonces podremos hablar de una construcción de identidad ambiental y de acción colectiva entre toda la comunidad escolar, desde un aprendizaje situado que incluya a todos. Es así que mi propio proceso de construcción como sujeto ecológico tendría sentido, primero desde mi *yo*, y después hacia los otros humanos y no humanos.



# EDUCACIÓN ECOSOCIAL EN EL ANTROPOCENO PARA UNA EDUCADORA AMBIENTAL

*Daniela Patricia Arreola A. Flores*

En el 2020, durante el transcurso de la pandemia de covid-19, en el inicio de mi trayecto como estudiante en el doctorado en Investigación Educativa, empecé a asignarle nombre a muchas cosas y situaciones implícitas en mi vida. Por ejemplo, como lo abordó el doctor José Manuel, la era actual de la Tierra, llamada Antropoceno, identifica al ser humano como responsable de los cambios e impactos en el planeta, y que con huellas tan evidentes –y hasta irreversibles– la hace claramente distinguible de las anteriores eras geológicas.

Así, con una era antropocéntrica que ahora identifico en mi pasado, presente y futuro, retomo la pregunta ¿cómo hemos llegado hasta aquí?, para continuar con esta constante reflexión y conectarla con mi relación con la naturaleza a nivel personal y profesional. Cuando era niña me explicaron que estaba mal cortar árboles porque son seres vivos; de adolescente ayudé a limpiar espacios llenos de basura, y durante la carrera universitaria aprendí sobre el manejo de residuos a nivel industrial, por mencionar un ejemplo.

En primer lugar, identifico que mis experiencias, recuerdos y aprendizajes están relacionados con los problemas ambientales y sociales que todos hemos vivido, y el cómo hemos llegado hasta aquí no es un tema

desconocido ni nuevo. En segundo lugar, en esta búsqueda constante de respuestas y de sentido, como sujeto ecológico y como educadora ambiental, mis piezas a unir son estos recuerdos y aprendizajes de mis acciones y de los otros, que están separados como hechos dispersos a los que les hacía falta un hilo para unir de forma integral y crítica, un contexto socioambiental, una historicidad, una cultura y una ética. Y, en tercer lugar, identifiqué una realidad que, por un lado, está mediada por relaciones de poder en el sistema capitalista en el que estamos inmersos y, por el otro, se construye socialmente en el entorno inmediato a nivel familiar, escolar y comunitario. En este punto, en la realidad construida socialmente, podemos ubicar el papel primordial de la educación, y específicamente el papel de la educación ambiental y la educación ecosocial.

La educación ambiental, con un trayecto de más de cincuenta años, es una educación por el medio ambiente que es posible desarrollar en diferentes contextos y ser dirigida a diferentes grupos sociales, para abordar los intereses y problemáticas específicas de los sujetos involucrados. La educación ambiental se puede complementar y fortalecer con la educación ecosocial, la cual –como ya se ha dicho, y destaco lo que me pareció más relevante– pone la vida en el centro, tiene un carácter político, busca generar indignación para ir más allá de la sensibilización, y enfatiza el desarrollo de capacidades y competencias para cambiar el estilo de enseñar en los docentes y el estilo de vivir, por ejemplo, en los estudiantes.

Para abordar la educación ambiental y ecosocial como educadora ambiental e investigadora educativa, vienen a mi mente y retomo el qué, el cómo, el porqué y el para qué, que el doctor José Manuel mencionó respecto a mi pregunta sobre el desarrollo de competencias ambientales y ecosociales en los educadores ambientales. Como un ejemplo, en mi experiencia y área de interés identifiqué el qué en nuestra labor como educadores ambientales en jardines botánicos. El cómo son las prácticas educativas con énfasis en el manejo y conservación de la biodiversidad y flora, y lo complemento con las sugerencias del doctor José Manuel: mediante el trabajo por proyectos, empatar el aprendizaje con el servicio y vivir las propuestas educativas como alumnado. El porqué conlleva la atención de las problemáticas ambientales de la pérdida de biodiversidad y el cambio climático. Y el para qué amplía la reflexión a objetivos que pueden comprender, entre otros, crear conciencia sobre el cuidado de la flora, complementar contenidos curriculares de los diferentes niveles educativos, adquirir habilidades para el cultivo y

mantenimiento de plantas medicinales, hortalizas o especies que se encuentran en alguna categoría de riesgo.

El para qué, en el desarrollo de competencias para la educación ambiental y ecosocial en los educadores ambientales, también puede ser enriquecido desde diferentes perspectivas, como lo es realizar dinámicas que propicien un trabajo personal y de introspección para el reconocimiento del propio educador como sujeto ecológico y educador ambiental, a la vez. También, es posible posicionar al educador ambiental en una postura crítica contextualizada para la identificación y atención de los problemas ambientales inmediatos desde prácticas educativas útiles para los sujetos interpelados. Además, dicha postura crítica contextualiza, permite poner atención al lenguaje y al carácter lingüístico utilizado en nuestras prácticas educativas, para identificar estas tendencias y expresiones que separan lo humano de lo no humano, o refuerzan la postura capitalista de considerar a la naturaleza como un conjunto de bienes a ser explotados y utilizados. Por último, aunque parezca ya presente por la labor que desempeñamos, considero importante el desarrollo de una competencia afectiva en los educadores ambientales, para profundizar en nuestra relación y vínculo con el entorno, a partir de los sentidos que están en contacto con la naturaleza y que detonan emociones y sentimientos, la construcción de saberes ambientales, una ética ambiental propia y el reconocimiento de nuestra existencia como parte de un maravilloso todo.

Concluyo este ensayo bajo una autoconsigna de continuar con la reflexión en torno a los para qué de mi trabajo como educadora ambiental y como investigadora educativa. Sé que no encontraré todas las respuestas, pero los caminos parecen más claros cuando se tiene la oportunidad de escuchar y platicar con personas con la experiencia y pasión como la del doctor José Manuel.

Nadar a contracorriente no parece tan descabellado cuando descubres que no vas solo.



.13.

# TRANSFORMARNOS PARA TRANSFORMAR NUESTRA RELACIÓN CON LA BIÓSFERA

*David Samuel Castellanos Montilla*

Doctor José Manuel:

Sepa usted que me reconforta poder conocer su crítica ante estos temas que considero tan importantes. Me resultan muy interesantes sus aportes y agradezco este espacio como posibilidad de comunicación. Me reconforta pensar que estos temas están siendo abordados desde perspectivas propositivas porque, a pesar del Informe Bruntland y el posicionamiento del “desarrollo sostenible”, y de la saturación del ámbito educativo con una idea de “sustentabilidad”, permeada por el neoliberalismo y su intención de perpetuar al mercado y a la economía como motores del mundo, a pesar de estos esfuerzos monstruosos del sistema por disipar las críticas que se le hacen, encuentro en su presentación un ejemplo en la manera en que visualiza estos asuntos y que se anima a trazar una repuesta.

Sin embargo, me gustaría hacer algunas precisiones de mis perspectivas, porque entiendo que la manera antropocéntrica de relacionarnos con el mundo, y que en su discurso menciona como “nuestra”, en realidad no nos pertenece a todos, en cambio, es una relación que a muchos se nos ha impuesto y es a causa de este hecho que mantenemos los estándares del sistema económico vigente, como del modelo social heteropatriarcal. Quizá sea difícil evidenciar esto en el día a día, porque como seres humanos estamos llenos de sueños y el discurso neoliberal

se ha encargado de fabricar sueños en nombre del crecimiento, del desarrollo y la igualdad. No debemos olvidar que, como mercaderes, son expertos vendedores de sus propias ideas y, de esta manera, suelen hacernos creer que nos encontramos en un mundo de oportunidades.

Desde esta perspectiva caracterizo al Antropoceno como la época en la cual personas de todo el mundo están siendo oprimidas por el modelo heteropatriarcal y por la voluntad de quienes han instaurado al mercado como medio para justificar la desigualdad, a través de premiar la capacidad de producción, a pesar de la evidente disparidad en la distribución inicial de capitales, poniendo un velo en su discurso para disimular el hecho de que los medios privados de producción tienen por reglas naturales de distribución el dinero y el parentesco, y que, por tanto, son causa de desigualdad e incluso la requieren para perpetuarse.

Señalo este punto porque, evidenciar que esta manera antropocéntrica de relacionarse con la biósfera ha sido impuesta nos permite construir y proponer nuestra propia manera de relacionarnos con el entorno, y nos deja la tarea de cuestionar cómo se ha perjudicado el mundo por la imposición de la que hablamos. Afortunadamente, usted nos deja ver que ya existe un avance en estos términos. Por ejemplo, al aludir a un pensamiento que analiza y gestiona la complejidad causal del mundo se evidencia la crítica al pensamiento simple que se ha impuesto hegemonícamente a lo que entendemos y validamos hoy como conocimiento. Agradezco su texto, porque me ha permitido reflexionar que aún nos hace falta ahondar en discernir lo propio de lo ajeno, lo que es nuestro de lo que es aún herencia de esta imposición.

En su texto, señala la necesidad de buscar el bienestar ecológico y social desde la construcción de la ecociudadanía, asunto en el que quiero reflexionar porque considero que puede malinterpretarse, pensando en términos de comunicación y divulgación, más que en términos académicos. A mi parecer, la ecociudadanía promueve ideas muy interesantes sobre transformar la relación con el entorno, pero interpreto que la terminología que maneja este discurso –que hace referencia, por ejemplo, a la ética ciudadana o a las responsabilidades de los ciudadanos– puede no llegar a interpelar a las mayorías, y puede ser entendido y manipulado por diferentes intereses (tarea asidua del neoliberalismo). Reflexiono en torno a la comunicación del término ecociudadanía porque considero que vivimos en un mundo en el que muchas personas no se reconocen a sí mismas como ciudadanas, sino como pertenecientes a poblaciones rurales o indígenas y, por otra parte,

porque puede interpretarse que es posible mantener un modelo ciudadano, que es hoy en día central en la sociedad de consumo, modificando algunas pautas de comportamiento y, de forma paralela, mantener vigente el modelo de mercado, relación que establece comúnmente la publicidad al referirse a lo “eco”.

Desde mi perspectiva, la ciudad y la ciudadanía han sido parte del sueño construido por el antropocentrismo: enarbolan ideas de crecimiento y de desarrollo, establecen relaciones de distanciamiento entre sus habitantes y de éstos con los entornos naturales. La manera en que están pensadas las ciudades implica el trabajo generalmente mal reconocido de quienes se encuentran en su periferia para suplirlas de recursos básicos, causando emisiones, promoviendo la desigualdad, rehusándose a reconocer los impactos de este modo de vida y dejándole estos impactos a otros seres y entornos.

Como ciudadano que soy, reconozco y agradezco las oportunidades que conlleva vivir en una ciudad, pero me impacta pensar que muchas de éstas se lograron a causa de la explotación de sus propios habitantes, de ciudades más pequeñas y de entornos rurales; explotación que conlleva este modelo de ciudad como centro económico y político. Me parece que la búsqueda de bienestar ecológico y social debe cuestionar en primera instancia la existencia de las ciudades, así como de ciudadanos, y que esta transformación debe darse desde el discurso. Las ciudades actuales nos hacen olvidar día a día que somos interdependientes y ecodependientes, promueven la idea neoliberal de desarrollo sostenible, dificultan la construcción de espacios comunitarios y son un obstáculo para cultivar la justicia social porque están cimentadas en la existencia de la brecha económica.

Retomo su pertinente invitación a transformar nuestra relación con la biósfera. Considero fundamental cuestionar las acciones que sustentan el modo de vida que llevamos actualmente y, siguiendo estos cuestionamientos, imagino el hecho de apropiarnos de la interdependencia, situados en un entorno que dé pie a la construcción de relaciones interpersonales sanas. Considero que dar lugar a la ecodependencia debería estar acompañado de la posibilidad de acceder a los entornos naturales.

Al reflexionar acerca de sus ideas reconozco que es mi intención ser partícipe en el proceso de transformar nuestra relación con la biósfera y me parece importante acompañarlo a transformar la relación que tenemos con nuestra propia persona, y con los demás, desde el entorno que habitamos y la manera en que nos pensamos en él. Entiendo que en ocasiones reemplazar los conceptos implica desconocer los valiosos

esfuerzos que ha implicado su construcción, lo cual no es para nada mi intención, al contrario, pero no puedo más que pensar que la propia construcción e intención tras este concepto, así como que la importancia de su difusión amerita reflexionar también acerca de las distintas maneras en que puede comunicarse.



# TIEMPOS DE ENCENDER LA INDIGNACIÓN Y PROVOCAR LA ESPERANZA

*María del Carmen Martínez Silva*

A inicios de este año había tenido la fortuna de participar en un curso coordinado por el doctor José Manuel Gutiérrez Bastida, denominado Siete Saberes para la Educación Ambiental en la Escuela. Desde aquel encuentro pude advertir que mis nociones de educación ambiental estaban cojas, cargadas de una excesiva asociación naturalista, conservacionista y científicista, donde la formación de la persona como ser social no se contempla de manera explícita.

Tardé un poco de tiempo en comprender la razón de esta limitación, pero, gracias a lo documentado por González-Gaudiano y Arias (2009), González-Gaudiano y Silva (2013), Terrón (2004, 2019) y Calixto (2019), acerca de las múltiples problemáticas de la educación ambiental en México, entendí que mis nociones acerca de la educación ambiental eran reflejo del discurso político-educativo hegemónico, incorporado desde mi experiencia como estudiante, mi formación como docente y mi trayectoria frente a grupo. Ahora tenía mucha más claridad sobre el por qué mis colegas y yo estábamos atrapadas en prácticas educativas reduccionistas, simplistas y fragmentadas acerca de la problemática ambiental. En mi trabajo de investigación doctoral el problema de

investigación empezó a tomar otro sentido y la mirada con que lo veía se ampliaba cada vez más.

En éste, mi proceso de formación como sujeto ecológico, tanto las discusiones en el Seminario en Educación Ambiental para la Sustentabilidad como los diálogos con colegas y exalumnos, durante el trabajo de campo, resultaron ser un encuentro de subjetividades que me permitieron ampliar aún más la búsqueda de otros horizontes onto-epistemológicos, desde donde pensar posibles rutas de escape del pensamiento antropocéntrico, que incide en las relaciones de dominio, explotación y consumo que establecemos con el ambiente y con todo lo que aquí habita.

En esas búsquedas, los textos de Gutiérrez Bastida (2018, 2020) y su participación en el Seminario en Educación Ambiental para la Sustentabilidad, representaron uno de los encuentros más afortunados para dar otro giro a la discusión que ya venía tejiendo con otros autores, colegas e interlocutores diversos.

Cuando nuestro invitado afirmó que “es tiempo de dejar de soñar para hacer historia”, esta idea me dislocó, logró moverme del lugar de donde estaba viendo el problema. Durante varias noches me quitó el sueño, al punto de tomar el ordenador para reescribir mi papel como novel investigadora de lo ambiental, en aquellos días de insomnio. Dialogar con Gutiérrez Bastida durante una sesión de seminario logró movilizar lo más importante para emprender acciones pues, más allá de pensar sobre la necesidad de un cambio civilizatorio, me hizo sentir, en la emoción, la urgencia de un cambio profundo en nuestra forma de relacionarnos en y con el ambiente. Más que una invitación para intentar escapar de las lógicas de intelección en las que se concibe la problemática que nos aqueja, aquello era una exigencia cargada de esperanza.

Quizás el primer paso sería intentar comprender la red de vida de la que formamos parte seres vivos y no vivos en este hermoso globo azul. Para ello, habría que superar la fragmentación del conocimiento que el pensamiento moderno ha impuesto como forma hegemónica de comprensión del mundo y dar paso a la complejidad del pensamiento (Morin, 1999). Aquí subyace la importancia de hacer progresar la educación científica, la cual se ha enfocado en la transmisión de conocimientos y no en un proceso de formación que integre otros saberes, como son los saberes políticos o éticos (Sauvé, 2010, 2013), e incluso estéticos, entre muchos otros, para iniciar la necesaria transición hacia la reconexión afectiva con el ambiente (Giraldo y Toro, 2021). En este punto, por fortuna, muchos pensadores se han hecho cargo de ello desde hace algunas

décadas, como Leff (2004, 2006, 2011), quien ha enunciado la crisis del conocimiento como problema fundamental en la crisis ambiental, y Boff (1996), que ha venido proponiendo el cuidado como enfoque para poner en el centro a la vida.

Sólo en algo no concuerdo: no me gusta pensar en haber perdido la batalla. Ciertamente a nadie le habría gustado llegar a este punto, pero los humanos respondemos de manera primitiva al peligro y, si éste no está cerca no podemos verlo. Esto me hace mantener la esperanza de que, al estar al borde del colapso o en los inicios del colapso, la humanidad actuará. Por lo tanto, seguimos en la batalla.

Prefiero pensar que este momento es parte de un proceso necesario para dar el gran giro civilizatorio y, aunque el origen del gran cambio por venir pudiera tener limitaciones por su origen antropocéntrico, la experiencia acumulada durante el paradójico éxito del capitalismo, excediendo los límites naturales de los sistemas de vida en el planeta, nos ha permitido tener mayor conciencia de las necesidades de respetar la vida en la Tierra y todo lo que la hace posible.

Lo que sigue es dar el gran salto, pasar de la comprensión sistémica del problema a generar estrategias desde diferentes trincheras, es decir, pasar del Antropoceno al Ecozoico (Boff, 2016). Entre estas estrategias están las educaciones ambientales, y lo digo en plural, porque éstas deberán ser tan diversas como las particularidades de cada territorio. Serán entonces situadas, y también críticas, porque de otro modo seguiremos dando pequeños pasos sin alcanzar la meta, y la meta es sostener la vida, la vida de todos, con igualdad y con dignidad. Aquí es donde las aportaciones de Gutiérrez Bastida me permitieron ampliar la mirada sobre la formación del ser social, de ser persona, ser humano, ser ciudadano, ser frágil (interdependiente y ecodependiente).

Ya no es posible hablar entonces de problemas inconexos, nos dice Gutiérrez Bastida. Estamos frente a un problema sistémico y las soluciones no pueden ser parciales. Se necesita ir al fondo de la causa principal, que radica en la manera antropocéntrica que tenemos de entender nuestra relación con el mundo; sostenida, por un lado, por el capitalismo como modelo económico, y por otro lado por el modelo social heteropatriarcal, ambos incorporados profundamente en nuestra vida cotidiana.

A partir de esta idea logré reflexionar sobre cómo la educación ha sido uno de los mejores aliados para perpetuar este modelo de vida a través de un sistema escolar que promueve la competitividad, el consumismo, la inercia, el desinterés, la normalización de la desigualdad, la injusticia social y la explotación, entre otros. Nos hace falta integrar la educación

para la libertad que exigía Freire (1997) en la formación docente, pues de lo contrario la educación formal seguirá del lado del problema y no de la solución.

La propuesta de una educación ecosocial que nuestro conferencista ha venido estructurando hace varios años atrás, consiste en una educación comprometida con una nueva cosmovisión del mundo. Gutiérrez Bastida (2019) argumenta la necesidad de una educación capaz de encender “la indignación ante las expresiones de injusticia social y ecológica y que le oriente hacia la reflexión, la responsabilidad, el compromiso y la acción transformadora a favor de la justicia social y la sostenibilidad de la vida” (p. 108).

Una educación de esta naturaleza podría ser ese caballo de Troya que en el terreno de lo educativo sea capaz de reconstruir la red de conexiones de vida, de manera justa y sostenible, integrando el saber, el sentir y el actuar, transformando la propia educación en un proceso de encuentros de vida y para la vida, y superar con ello la visión de adoctrinamiento que impera en procesos educativos unidireccionales, donde uno aprende y otro enseña.

En este orden de ideas, Gutiérrez Bastida (2019) expone la insuficiencia de una educación en ciencia y tecnología para otras funciones, como son el desarrollo de la persona y la formación de ciudadanía. Frente a ello, propone a la educación ecosocial como el proceso a través del cual se pueda generar la transformación ecológica y social de nuestro actual modelo de vida, hacia una nueva forma de habitar el mundo, bajo los principios de ecoddependencia e interdependencia, cuidando los vínculos con los demás seres humanos y seres vivos, como el fin último de la educación.

En sintonía con esta idea, Sauvé (2010, 2013) ha propuesto integrar saberes políticos y éticos para la formación de una ecociudadanía, desde un enfoque ecocient fico, advirtiendo las limitaciones de una educación centrada en transmisión de conocimientos.

Así, las aportaciones de la educación ecosocial y ecocient fica resultaron perspectivas complementarias para iniciar la articulación de una propuesta de educación capaz de integrar saberes conceptuales, procedimentales, éticos, est ticos y políticos; para superar la centralidad de la transmisión de conocimientos científicos o habilidades de pensamiento y, por el contrario, ofrecer una alternativa de formación del ser humano desde una perspectiva eco-socio-científica, donde lo central con la primera infancia “en materia de educación científica y ambiental, sea recrear, en la inteligencia, la emoción y la relacionalidad, nuevas formas

de ser, saber y estar con el ambiente, concebido como un lugar de vida, un lugar de compromiso con la vida y los sistemas de vida" (Martínez, Cruz y Aparicio, 2021: 16).

¡Gracias José Manu!

## BIBLIOGRAFÍA

- Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Editorial Trotta.
- . (2016). *La Tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y de la humanidad*. Editorial Sal Terrae.
- Calixto, R. (2019). Corrientes de la educación ambiental en educación preescolar. R. Calixto y L. Martínez (coords.). *Educación ambiental en las escuelas de nivel básico*, pp. 67-90, Red Durango de Investigadores Educativos.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paze Terra, S.A.
- Giraldo, O. y Toro, I. (2021). *Afectividad ambiental. Sensibilidad, empatía y estéticas del hábitat*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- González-Gaudiano, E. y Arias, M. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos*, 31(124), 58-68. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.124.18835>
- González-Gaudiano, E. y Silva, E. (2013). La educación ambiental en la crisis del sistema educativo. *Jandiekua*, 1(1), 56-67. <https://leka.uaslp.mx/index.php/jandiekua/issue/view/7>
- Gutiérrez-Bastida, J. (2018). *Educatio ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Editorial Bubok.
- . (2019). Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana. *Educación social, medio ambiente y sostenibilidad*, 28, 99-113. <https://eduso.net/res/revista/28/el-tema/antropoceno-tiempo-para-la-etica-ecosocial-y-la-educacion-ecociudadana>
- . (2020). De la crisis ambiental a la transformación ecosocial. Calafell, G., Junyent, M. y Geli, A. (coords.), *Congrés Nacional d'Educació Ambiental 2018*, pp. 12-15. Catalunya
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental, otredad y diálogo de saberes. Leff, E. *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*, pp. 298-351, México: Siglo XXI Editores.
- . (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. CENEAM (Ed.), *Reflexiones sobre educación ambiental I*, pp. 275-284, Parques Nacionales-Ministerio de Medio Ambiente.
- . (2011). Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia otro programa de sociología ambiental. *Revista Mexicana de Sociología*, 73(1), 5-46.

<http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/23562>

- Martínez, M., Cruz, G. y Aparicio, R. (2021). La educación científica infantil con perspectiva ecológica y social para la formación de ciudadanías participativas. *Revista Iberoamericana en Educación*, 87(2), 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie8724608>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de las ciencias*, 28(1), 005-018. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/189092>
- . (2013). Hacia una educación ecocientífica. *Revista TED*, 34, 7-12. <https://doi.org/10.17227/01203916.2107>
- Terrón, E. (2004). La educación ambiental en la educación básica, un proyecto inconcluso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(4), 107-164. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/issue/view/144>
- . (2019). Esbozo de la educación ambiental en el currículum de educación básica en México. Una revisión retrospectiva de los planes y programas de estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 315-346. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.42>

# MI FORMACIÓN COMO SUJETO ECOLÓGICO

*Yarumi Itzel Lagunes Libreros*

La conversación de José Manuel toma como punto de referencia la era del Antropoceno (de *anthropos*: ser humano y *kentron*: centro), surgida a mediados del siglo XX a consecuencia de los cambios ocasionados en la Tierra a escala geológica, biológica, ecológica y climática, por los seres humanos que, de alguna forma, hemos dejado y seguimos dejando huella y marcas en el mundo, y que en un futuro no muy lejano estaremos al borde de los hechos ambientales que le conciernen a nuestro planeta. Esta famosa era ha tenido énfasis a partir de la Revolución Industrial provocada por el capital, en la cual se han vivido cambios notorios, como la aceleración de los procesos de producción materialista para favorecer el modelo capitalista.

Gutiérrez Bastida nos ha explicado que, “a la vez que surgen todos estos paradigmas, la sociedad se mueve y protesta contra el orden económico establecido, contra la injusticia de la sociedad de consumo, contra la violencia, etc.”.<sup>1</sup> Estos antecedentes, añadió, dan origen a los movimientos de “respuesta a los valores de una sociedad de consumo no deseados por aquella generación, de lucha contra el ambiente de conformismo, los poderes establecidos y las instituciones anquilosadas”, originándose así definiciones hacia cuestiones de carácter ambiental.

En un contexto de abuso hacia el entorno y sus elementos, imprescindibles para la vida en general; bajo la premisa de que la vida natural es eterna e inagotable, y lo más triste, creer que el capital es la solución para

---

<sup>1</sup> Los entrecorridos corresponden a frases literales de la charla de Gutiérrez Bastida con los integrantes del Seminario.

lo antes mencionado, se ha producido “un pensamiento antropocéntrico que se ha convertido en hegemónico y que contempla el desarrollo de las sociedades humanas como independiente de las limitaciones ecológicas del planeta”, de acuerdo con José Manuel.

Pareciera que generar y formar la conciencia de un sujeto ecológico sea algo sencillo de lograr desde la perspectiva de quien no tiene conciencia del mundo en que vive, lo que puede llevar a pensarlo como una moda; sin embargo, esta conciencia llegó para quedarse.

Visto desde esta arista, es necesario considerar una serie de elementos para que las decisiones ambientales que tomemos nos orienten hacia un futuro amigable. Es así como puedo mencionar, en mi contexto, cómo ha sido mi formación como sujeto ecológico, sintetizada en los siguientes puntos:

1. A través de las memorias fotográficas, de los relatos históricos de mis abuelitos maternos, al escuchar sus vivencias referentes a la producción de sus siembras cuando eran infantes. Ellos me contaban que sus papás sembraban conforme a las cabañuelas, que en aquel tiempo –por los años treinta y cuarenta– eran muy exactas (lo cual ya no sucede, por el cambio climático); no utilizaban fertilizantes y mucho menos sistemas de riego artificial (vivían en Cerro Colorado o Estación de Apazapan); por lo menos en el pueblo de mi abuelita eso era impensable. Los papás de mi abuelito (originarios de Banderilla) llevaban sus cosechas a vender, a lomo de burro, al costado del mercado Jáuregui. Además de ser autosuficientes vendían sus productos a los locatarios y a los capitalinos; no contaban con luz eléctrica en sus hogares y trabajaban conforme al reloj del planeta. El medio de transporte era el tren de vapor y, en años posteriores, el camión de pasajeros, que era más caro. Su vida era tranquila y saludable, tenían lo indispensable para vivir y, sin pensarlo, eran felices al poder respirar aire puro, vivir sin prisas, quizá con carencias económicas, pero con valores bien fundamentados de respeto a la vida y a los seres vivos que les rodeaban entonces.
2. Cuando mis abuelos se convirtieron en padres, cambiaron su forma de vida: tuvieron un cine por los años setenta, después fueron comerciantes y así sucesivamente, para sustentar a sus cuatro hijas. Ahí, creo, se perdió un poco la cuestión ambiental, al cambiar sus modos de vida. En el tiempo de mis abuelitos no había tanto transporte público; cuando tuvieron su familia, los medios



de transporte llegaban ya en un abrir y cerrar de ojos. Poco a poco la sociedad industrializada fue llegando a sus vidas y ellos adaptaron sus formas de vidas a las nuevas condiciones sociales y del mercado laboral.

3. A mis papás les tocó una etapa de cambios políticos. La modernización, el capitalismo, el consumismo, la devaluación del peso, el tener que estudiar para tener un trabajo bien remunerado, fueron factores que definitivamente contribuyeron a la pérdida de esa conciencia ambiental originaria.
4. Yo llegué a este mundo en la década de los ochenta. Creo que mi formación como sujeto ecológico inició, en un primer momento, a través de los relatos históricos de mis abuelos, en referencia a las prácticas sustentables que realizaban en su época, y a lo difícil que fue para ellos salir adelante, dejando aquellas vivencias hermosas, para poder subsistir en este mundo.
5. Durante la escuela primaria esa conciencia se aproximó mediante las materias de ciencias naturales, aunque de manera esporádica y conceptual. A veces nos sacaban de excursión al cerro de La Martinica, pero no recuerdo haber tenido un impacto pedagógico de esas visitas.
6. En la secundaria, igualmente, la adquisición de saberes fue meramente conceptual.
7. En la preparatoria empecé a darme cuenta de que la vinculación de la teoría con los saberes adquiridos estaba en la práctica. Eso ocurrió en su momento con la materia de Ciencias de la Tierra, por el año 2000, cuando empezaba a visualizar anuncios para el cuidado del medio ambiente y la separación de basura.
8. Durante la universidad no traté temas ambientales.
9. Por el año 2008, cuando entré a laborar como docente en una Escuela Normal, observé que en la malla curricular de ese entonces y en el actual plan de estudios sí hay cursos que refieren temáticas ambientales. No he impartido curso alguno, pero he revisado los contenidos de éstos, los cuales son conceptualmente asequibles, pero carecen de dos factores: el axiológico y el actitudinal.
10. Al ingresar al doctorado, en 2019, tuve mayor acercamiento a este tópico. Me di cuenta de la relevancia social, ambiental, política, económica, geográfica y ecológica que tiene a nivel mundial conocer y propugnar por generar formas de vida sustentables. Poco a poco, conforme se desarrollaban los seminarios de Educación

Ambiental que he tomado, fui reflexionando sobre las lecturas acerca de las diversas perspectivas teóricas y las posturas de los autores que se han dedicado a trabajar sobre estos temas. No cabe duda de que el generar conciencia como sujeto ecológico empieza, en un primer momento, por uno mismo, y después se orienta a tratar de generar ese cambio reflexivo, propositivo y resiliente en las personas que nos rodean.

## INTERPELACIÓN DE IDEAS DEL EDUCADOR AMBIENTAL

Como formadora de docentes de educación básica, considero necesario atender los siguientes puntos para formar sujetos con un enfoque eco-social, como lo mencionan Gutiérrez Bastida y Morin (1999), que inviten a lograr un pensamiento más holístico y sistémico, multidisciplinario, que permita analizar y gestionar la complejidad causal del mundo en que vivimos:

1. Rescatar la historia de los sujetos ambientales mediante narrativas autobiográficas, para tener un primer acercamiento sobre el origen de la conciencia del sujeto ecológico.
2. Configurar esquemas de educación contextualizados, centrados en fortalecer valores ecosociales que inviten a la reflexión propia y grupal hacia el sentido de la comunidad y la calidad de vida en cuestiones ambientales.
3. Incluir en el currículum formal una serie de reflexiones para el docente sobre cómo, a través de sus prácticas, puede proyectar la creación o el despertar de un sujeto ecológico. Considerar los recursos con los que cuenta para ello, de acuerdo con el contexto social en donde vaya a laborar, y a través de las prácticas profesionales incluir la construcción comunitaria de ecociudadanía en los contextos escolares adonde se acuda.
4. El punto anterior incluye reflexionar cartográficamente en dónde está ubicado México, en un primer acercamiento, junto con su historia, ubicación geográfica, biodiversidad, y los factores políticos, económicos, de infraestructura física, demografía, educación y cultura, entre otros aspectos de necesario conocimiento, a fin de generar un pensamiento reflexivo en torno a lo ambiental. Tal como lo menciona Gutiérrez Bastida, se trata de configurar una educación ecosocial como proceso:

... un proceso que, a través de la transformación ecológica y social de nuestro modelo de vida, propone una nueva cosmovisión del mundo con una nueva ética ecosocial y en el que las personas desarrollan sus capacidades y aptitudes plenamente y construyen su ecociudadanía ajustando su actividad a los principios de ecodependencia e interdependencia, cuidando los vínculos con los demás humanos y seres vivos, atendiendo al fin último de la educación: ser felices.

5. Es indiscutible que, para poder ayudar a transformar a otros, primero es necesario hacer una serie de reflexiones personales respecto a varios tópicos que nos caracterizan como seres vivientes en este planeta, para aprender a vivir y convivir con los recursos naturales de una forma agradable y no perecedera. Pensar que, como agente de cambio –hablando personalmente al ser parte del sector educativo–, debo tener presentes las dimensiones que caracterizan a una pedagogía de la transición, como los valores, el conocimiento, el cambio social, la tecnología y el medio ambiente, sin dejar de lado la economía y los factores políticos imbricados en las sociedades.
6. La innovación en nuestra práctica educativa –hablo en mi caso como formadora de docentes– debe orientarse hacia una transición pedagógica que está en uno mismo, en la búsqueda de la razón de ser/coexistir y, por qué no decirlo, de sobrevivir. Qué bueno que aún se tiene libertad de cátedra para tratar de llegar a estos puntos reflexivos y poder así empezar a propiciar conocimientos (en sus diversas manifestaciones) a fin de generar cambios orientados al bien de la Tierra y de la humanidad en su conjunto. Creo que debemos regresarle algo de lo mucho muy positivo a quien nos da la vida.

En atención a lo planteado es como realizo esta narrativa, con la finalidad de abonar elementos que puedan retomarse para dar comienzo a la generación de una conciencia ambiental sustentable que se convierta en una moda positiva y proactiva para quedarse permanentemente, con miras a mantener un planeta vivo para futuras generaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ciudad?: UNESCO.



## ACERCA DE LOS AUTORES

**Isabel Cristina de Moura Carvalho** trabaja en la interfaz entre educación, antropología y psicoanálisis. Su trayectoria de formación pasa por tres capitales brasileñas: São Paulo, su ciudad natal, donde vivió hasta 1986, se graduó en Psicología en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y trabajó como educadora ambiental en el Instituto Forestal; Río de Janeiro, donde vivió de 1986 a 1996, trabajó en el Jardín Botánico, obtuvo su maestría en Psicología de la Educación en el Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Fundación Getulio Vargas, se formó en Psicoanálisis en la Universidad de Santa Úrsula y trabajó en clínica como psicoterapeuta; y en Porto Alegre, donde estudió el doctorado en Educación en la Universidad Federal de Río Grande del Sur y tuvo formación en Grupos Operativos en el Instituto Pichon Rivière. Posteriormente, se incorporó como profesora en programas de posgrado en Educación, primero en la Universidad Luterana de Brasil y luego en la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur. Realizó estudios postdoctorales en la Universidad de California, San Diego, de 2006 a 2007 en el área de Antropología Psicológica.

En 2019 fue contratada como profesor visitante titular en la Universidad Federal de São Paulo, en el programa de Posgrado en Educación, de 2019 a 2021. Desde 2021 es profesora de la Universidad Federal de Minas Gerais, en el programa de Educación, Conocimiento e Inclusión Social, integrando la línea de investigación Educación, Cultura, Movimientos Sociales y Acciones Colectivas. También es investigadora en el Laboratorio de Antropología de la Religión, en la

Universidade Estadual de Campinas, donde coordina la línea de investigación Religión y Medio Ambiente: la naturalización de lo sagrado y la sacralización del medio ambiente (<https://www.larunicamp.com.br/religiao-e-ambiente>). Además de las actividades académicas, trabaja en la clínica psicoanalítica. Su producción científica incluye libros, capítulos de libros, artículos en revistas científicas y producción de material didáctico dirigido a la formación del profesorado.

**José Gutiérrez-Pérez** es catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Granada, donde desarrolla su labor docente impartiendo asignaturas de Metodologías de Investigación y Evaluación de Programas en los grados de Ciencias Ambientales y Educación Social; en el máster de Investigación e Innovación en Currículum y Formación, y el máster en Educación Ambiental. Su línea de investigación principal en las tres últimas décadas se centra en la evaluación de la calidad de programas, centros y recursos de educación para la sostenibilidad, la educación y comunicación del cambio climático, la alfabetización ambiental, la ambientalización curricular y el desarrollo profesional docente en educación superior. Desde 1999 dirige el grupo de investigación HUM-890 Evaluación en Educación Ambiental e Institucional, del Plan Andaluz de Investigación.

Ha coordinado la participación española en diferentes proyectos de investigación de alcance internacional: “Emergent Environmentalism: Early Ideas & Misconceptions about the Environment”, Joy Palmer, University of Durham (UK); “University educators for sustainable development. Quality Enhancement & Assurance in Higher Education”, D. Tilbury, University of Gloucestershire (UK); “UNLOCK: Creativity Through Game-Based Learning at Higher Education”, M. Ferreira, Aveiro University (Pt). Es miembro del board del proyecto “Making Connections Between the Institutional Evaluation and the Sustainable Development Goals”, financiado por International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) y las agencias de evaluación de la calidad universitaria de Aragón y Andorra.

Entre sus responsabilidades en la gestión universitaria destacan: vicedecano de Prácticas y Nuevas Tecnologías en la Facultad de Ciencias de la Educación (2000-2004); director del Secretariado de Evaluación y Calidad Docente del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación (2005-2007); miembro fundador del Programa de Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental (2000-2009); coordinador del máster de Profesorado de Secundaria; coordinador del máster y docto-

rado andaluz interuniversitario de Educación Ambiental (2009-2013). Desde 2014 es responsable del Área de Evaluación de Universidades en la Dirección de Evaluación y Acreditación, Agencia Andaluza del Conocimiento. Ha formado parte de diferentes paneles y comisiones de evaluación de profesores y titulaciones en agencias de evaluación de la calidad universitaria. Es miembro del Panel de Evaluación de la Agencia Española de Investigación, Área Científica de Ciencias de la Educación. Coordinador de la Rama de Ciencias Sociales y Educación de la Comisión de Evaluación del Sello de Calidad de las Revistas Científicas de FECYT (2018).

**José Manuel Gutiérrez Bastida.** Maestro. Especialista universitario en Educación Ambiental por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Máster en EA por el Instituto de Investigaciones Ecológicas. Mención especial en el 1º Premi Francesc Xavier Gil (ICE de la Universidad de Barcelona). Experiencia laboral en varias escuelas e institutos de Bizkaia. Estuvo once años en el Centro de Experimentación Escolar de Pedernales, investigando y practicando en educación ambiental, ocho de ellos como director pedagógico. Desde 2005, en Ingurugela (Servicio de Educación Ambiental del gobierno vasco), desarrollando formación docente, asesoría e investigación. Cuenta con más de 50 publicaciones (artículos, ponencias, libros, etc.) sobre constructivismo, evaluación, autorregulación de los aprendizajes, procesos de EA, educación ecosocial, siendo de los últimos la trilogía *Educatio ambientalis* (<http://eaxxi.blogspot.com/p/trilogia-educatio-ambientalis.html>), bases hacia un proyecto de educación ecosocial. Publica el blog de reflexiones y recopilación de artículos de educación ambiental: <https://educacionecosocial.com>.

Coordinador de IRAES 21 (Red de Escuelas Sostenibles de Euskadi), coordinador de la Confint en el Estado, miembro de la Comisión Pedagógica de la Conferencia Europea de Jóvenes, coordinador de ESENRED (red de escuelas sostenibles del Estado), miembro de la red WEEC, miembro del grupo de evaluadores de varias revistas, miembro de la Ponencia de Convivencia y Derechos Humanos del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa y miembro de la red virtual #EA26.

Colabora en los siguientes grupos de investigación: Resclima (investigación sobre la relación entre ciencia y cultura común en las representaciones sociales del cambio climático: aportes a la educación y comunicación sobre los riesgos climáticos); ESENRED (aportación de la Conferencia Internacional de Jóvenes Cuidemos el Planeta al desarrollo de competen-

cias medioambientales en el alumnado; aportación del trabajo en red al desarrollo de competencias ambientales); EcoBarómetro Escolar del País Vasco; #EA26: Currículo para la emergencia climática; Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad 2020-2025 (PAEAS).

En 2021 coordinó el curso Siete saberes para la educación ambiental en la escuela, con Udako Unibertsitatea. Su producción académica puede consultarse en <https://orcid.org/0000-0001-6495-5357>.

**Edgar Javier González Gaudiano** es director general de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Universidad Veracruzana (UV), investigador de tiempo completo Titular C, con perfil PRODEP, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 3. Ingeniero químico, licenciado y maestro en Pedagogía por la UNAM, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Docente titular del Seminario de Investigación en Educación Ambiental para la Sustentabilidad, en el programa de doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Integrante del cuerpo académico Ciudadanía, Educación y Sustentabilidad Ambiental del Desarrollo, línea de generación y aplicación del conocimiento Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Fue coordinador de la Cátedra UNESCO-UV, Ciudadanía, Educación y Sustentabilidad Ambiental del Desarrollo.

Ha trabajado en el campo de la educación ambiental desde 1983, colaborando con numerosas instituciones gubernamentales y organismos internacionales. Fue fundador y director del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (1995-2000) de la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (Semarnap) y asesor del secretario de Educación Pública para los temas de educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable (2001-2006). Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Academia Nacional de Educación Ambiental y de la Academia Mexicana de Ciencias. Ha publicado 25 libros, más de 70 capítulos en libros editados tanto en México como en otros países, un centenar de artículos en revistas nacionales y extranjeras y más de medio centenar de artículos de difusión e investigación. Es miembro de comités editoriales de varias revistas científicas, nacionales y extranjeras. Es miembro de la Asociación Norteamericana de Educación Ambiental (NAAEE), a cuyo Consejo de Directores perteneció de 1992 a 1997, y del Comité de Investigación de este organismo (1992- ). Desde 1995 forma parte de la Comisión de Educación y Comunicación (CEC) de la



Unión Mundial para la Naturaleza (UICN), donde de 2001 a 2006 fungió como presidente regional para Mesoamérica. En 2004 recibió el Premio al Mérito Ecológico en la categoría del sector académico y en 2007 el Premio UANL de Investigación en Humanidades.

**Lucie Sauvé** es profesora emérita en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Université du Québec à Montreal (UQAM). Es miembro del Comité de Dirección del Centro de Investigación en Educación y Formación Ambiental y Ecociudadana (Centr'ERE) –que fundó en 2012–, y miembro del Instituto de Ciencias del Medio Ambiente de la UQAM. Dirige la revista internacional *Éducation relative à l'environnement: regards, recherches, réflexions* (Educación ambiental: miradas, investigaciones, reflexiones). Su experiencia profesional se ha enriquecido con 20 años de colaboraciones internacionales en América Latina.

En 2015, la Universidad Veracruzana (México) le concedió el Doctorado *Honoris Causa*. Sus principales campos de especialización son relacionados con las dimensiones crítica y política de la educación, las dinámicas de movilización ciudadana en relación con los asuntos ecosociales, la educación para la salud ambiental y los desafíos de capacitación de los educadores y líderes comunitarios. Por su importante contribución a la educación ambiental, ha sido acogida en 2022 como miembro distinguido del Ordre de l'excellence en éducation (Orden de excelencia en educación) de Québec, Canadá.

Entre otros encargos, funge como presidenta del Comité Científico de la red REFERE, red internacional de investigación en educación ambiental de habla francesa; pertenece a la red de diálogo Red para la Investigación y el Conocimiento sobre los Pueblos Indígenas (INRS-Instituto Nacional de Investigaciones Científicas, Centre Urbanization Culture Société), de la Academia Nacional de Educación Ambiental (México) y es investigadora honoraria de la Red Internacional de Investigación en Educación Ambiental, NEREA Investiga. Su trabajo puede consultarse en <https://professeurs.uqam.ca/professeur/sauve.lucie/>

## SUJETOS ECOLÓGICOS EN FORMACIÓN

**Daniel Mendizabal Castillo** es médico veterinario zootecnista y maestro en Ciencias por la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde se especializó en las áreas de Ecología y Conservación. Es cofundador de Recrea, una organización de educación ambiental enfocada,

desde 2001, en el aprendizaje y el reconocimiento de la biodiversidad con la que compartimos nuestros territorios. Ha sido profesor de educación ambiental en nivel preescolar, primaria y secundaria, donde desarrolló una granja y un huerto educativo en el cual los alumnos y las alumnas son capaces de conocer la íntima interconexión que tenemos con la naturaleza. Actualmente es estudiante del doctorado en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (UV), especializándose en el área de Educación Ambiental. Su proyecto se enfoca en el estudio de la relación entre las diversidades sexogenéricas y el medio ambiente, con el objetivo de reconocer otras formas y maneras de ser y estar en relación con el mundo natural.

**Itzel Cabrera García** es estudiante del doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la UV; es maestra en Investigación Educativa y licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas, ambas por la misma universidad. Su tesis doctoral lleva por título “Pertinencia cultural y socioecológica para el cuidado del entorno: construyendo procesos de enseñanza-aprendizaje con docentes de primarias indígenas de Veracruz, México”. Forma parte del proyecto “Hacia una nueva pertinencia y relevancia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas y su articulación al currículum nacional” que se desarrolla en el marco del proyecto intercontinental Handprint Care. Sus temas de interés son: educación indígena, ecofeminismos y feminismos del sur para el cuidado de la vida, educación ambiental, aprendizaje situado y significativo para la descolonización, la despatriarcalización y la transformación social.

**Bethzabeé Velázquez Martínez** es bióloga de profesión, egresada de la Universidad Veracruzana y con una maestría en Política, Gestión y Derecho Ambiental por la Universidad Anáhuac de Xalapa. He sido docente frente a grupo en educación media superior durante 15 años y autora de los libros de texto *Biología I*, *Biología II*, *Temas selectos de Biología II* y *Ecología y Medio Ambiente* por más de 11 años en este mismo nivel educativo. Se ha desempeñado como docente en la Unidad 301 de la Universidad Pedagógica Nacional y en la maestría en Educación Media Superior, impartiendo las materias de Diseño de Ambientes de Aprendizaje y Propuesta de Investigación I. Fue primer lugar en el certamen nacional Proyectos de Desarrollo Sustentable en la línea de

Proyectos Productivos de Conacyt, y primer lugar estatal en la materia de Biología de la Evaluación Docente en educación media superior, implementada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Aunque principalmente se ha desempeñado como docente, también ha trabajado con proyectos de índole social y productiva en la periferia de la ciudad de Xalapa, así como en temas de divulgación científica y ambiental. Estudió el doctorado en Investigación Educativa de la UV, en la línea de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, con el tema de investigación “La educación para el cambio climático en el telebachillerato del estado de Veracruz. Un acercamiento desde sus materiales curriculares”, donde buscó conocer la forma en que el cambio climático es abordado por los docentes y en el material curricular.

**Yessenia Hernández Luna** es licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo por la Universidad Veracruzana Intercultural. Cursó la maestría en Investigación Educativa que ofrece el Instituto de Investigaciones en Educación, en la UV, periodo 2021-2023. De 2020 a la fecha formó parte de la Comisión de Planeación y Apoyo a la Creación Popular para la operación del programa PACMyC en el estado de Hidalgo. Colaboró en el proyecto “Preservación participativa del patrimonio biocultural de los territorios indígenas de la Huasteca hidalguense”, de 2019 a 2020 (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología). Trabajó con la Secretaría de Salud y la Secretaría de Cultura del estado de Hidalgo como enlace del proyecto Salud, covid-19 y pueblos indígenas. Ha tomado algunos cursos y diplomados como: Educación y Comunicación sobre la Crisis Climática, en la Escuela Complutense Latinoamericana; diplomado en Políticas Públicas y Liderazgo Indígena, en la Universidad de las Américas Puebla; diplomado en Gestión del Desarrollo Comunitario, en la Universidad Nacional Autónoma de México; y el diplomado en Derechos Humanos, Igualdad y Ciudadanía, impartido por Altépetl, A. C.

**Erick Acosta Flores** es ingeniero en Sistemas Computacionales por la Universidad del Valle de Orizaba, maestro en Ingeniería Administrativa por el Tecnológico Nacional de México y estudiante de doctorado en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana (México), dentro de la línea Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Amante de la naturaleza y comprometido con la educación. Temas de interés: consumo energético, eficiencia energética, educación ambiental energética, entornos personales de aprendizaje, juegos serios, consumo inteligente.

**María de los Ángeles Luis Cruz** es originaria del municipio de Tatahuicapan de Juárez, Veracruz, México. Habla su lengua materna, náhuatl del sur del estado de Veracruz, por lo que se identifica como una mujer indígena. Entre sus estudios académicos cuenta con la licenciatura en Ciencias de la Educación y la licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena. Cursó el posgrado en Investigación Educativa en la línea de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en la Universidad Veracruzana. Tiene 12 años de antigüedad dentro del servicio educativo de Veracruz: cuatro años como directora comisionada con grupo y ocho como docente frente a grupo en el preescolar bilingüe Lic. Fernando López Arias, del municipio de Pajapan, al sur de Veracruz, donde también realizó el proyecto de investigación “Prácticas sociales, ecológicas y culturales en educación preescolar indígena”, desde donde contribuye de manera inmediata con los procesos ecológicos en las aulas escolares de la primera infancia.

**Daniela Patricia Arreola A. Flores** es mexicana, le gustan las bicicletas y los gatos, y se interesa en temas relacionados con el medio ambiente y la naturaleza. De formación ingeniera ambiental con maestría en Ciencias en Ecología por parte del Instituto de Ecología, A. C. Trabajó durante tres años como educadora ambiental en el Herbario y Jardín Botánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Estudió el tercer semestre del doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana con el proyecto “La educación ambiental en los jardines botánicos. El caso del Jardín Botánico Francisco Javier Clavijero”.

**David Samuel Castellanos Montilla** cursó la maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, sede Xalapa, en la que realizó investigación desde la línea de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. En esta investigación se propuso indagar sobre la manera en que se aborda en el ámbito escolar la problemática ambiental de la transformación de los ecosistemas para realizar una propuesta educativa que la aborde, sustentada en narrativas que enuncien relaciones entre los seres humanos y el ambiente, basadas en el cuidado personal, comunitario y del entorno; su intención es construir narrativas a partir de historias locales sobre la comunidad y su entorno local, haciendo énfasis en sus conocimientos, necesidades y retos. Dentro de su formación académica cuenta con una especialización en Gestión e Impacto Ambiental de la Universidad Veracruzana, sede

Poza Rica-Tuxpan, durante la cual realizó el trabajo de intervención titulado “Educación ante el cambio climático en la Facultad de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad Veracruzana”. Cuenta con un pregrado en Biología de la Universidad Nacional de Colombia, realizado en la sede Bogotá, durante la cual elaboró la tesis, Desarrollo de extremidades en *Anadia bogotensis*.

**María del Carmen Martínez Silva** es maestra de preescolar y formadora de docentes. Convencida de la emergencia ambiental y el colapso civilizatorio. Está comprometida con el presente de las generaciones más jóvenes; sensible ante sus formas de ver el mundo, las cuales contribuyen a la deconstrucción de realidades heredadas por el proyecto político, económico y social hegemónico, el cual incide en nuestras formas de ser, pensar y estar en el mundo. Le gusta aprender de los niños; dice que no tiene mucho que enseñar, se asume ignorante de casi todo. Mas su trabajo ha sido generar oportunidades para que sus estudiantes puedan sentir, pensar e imaginar otras formas de ser humanos, donde el respeto, el amor y el cuidado no sólo sean principios para orientar la vida, sino las experiencias cotidianas. Cree en su capacidad de agencia social y está segura de que ellos nos ayudarán a dar el gran salto ontológico que tanto urge. Le llena de esperanza estar en el momento donde el futuro nos alcanzó, puesto que los cambios se tendrán que generar sí o sí, por necesidad, convicción o coerción. Su papel como investigadora en formación, acerca de lo ambiental, está enfocado a deconstruir y co-construir propuestas pedagógicas para la formación de ciudadanías más participativas para el cambio civilizatorio que vendrá.

**Yarumi Itzel Lagunes Libreros** es licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, maestra en Docencia Universitaria por la Universidad de Xalapa, doctorante en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación Superior de la UV. Es docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) y forma parte del cuerpo académico BENV-CA-05 Tecnologías de la Información y Comunicación en la Formación del Profesorado. Ha fungido como jefa del Área de Investigación Educativa, jefa del Área Institucional de Tutoría y jefa del Área de Actualización y Mejoramiento Profesional de la BENV. Ha impartido asignaturas del plan de estudios 1997 de la licenciatura en Educación Primaria, enfocadas al acercamiento a la práctica escolar; así como en el plan de estudios 2012, en la misma licenciatura. Ha impartido cursos referentes al trayecto psicopedagógico, la práctica profesional y

como directora de trabajos de titulación. Ha impartido módulos de seminarios referentes a las modalidades de titulación en escuelas normales. Ha cursado seminarios referentes a Investigación Educativa, Tecnologías de la Información y Comunicación, Práctica Profesional Educativa y Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Las líneas de generación y aplicación del conocimiento en las cuales ha publicado son: Tecnologías de la Información y Comunicación en el Ámbito Educativo, Investigación Educativa y Desarrollo Humano.

Siendo rector de la Universidad Veracruzana  
el doctor Martín Gerardo Aguilar Sánchez,  
LA FORMACIÓN DE SUJETOS ECOLÓGICOS EN LA UNIVERSIDAD,  
coordinado por Edgar Javier González Gaudiano  
se terminó de producir en abril de 2024.  
En su composición se usaron tipos Palatino  
de 10/11, 10/12, 12/14 y 16 puntos.  
Edición y maquetación: Aída Pozos Villanueva.

▶ El Seminario de la línea de Investigación en Educación Ambiental para la Sustentabilidad del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana ha tenido durante la última década un proceso de consolidación y constante reformulación. En el periodo de la pandemia de covid-19, bajo las circunstancias de todos conocidas, incorporamos nuevas estrategias de aprendizaje para reforzar la formación de nuestros estudiantes de maestría y doctorado en investigación educativa. Este libro es un resultado de lo ocurrido durante un semestre de actividades centradas en el análisis de la constitución de sujetos ecológicos. Se contó con la participación virtual de cuatro reconocidos educadores y educadoras ambientales de Brasil, España y Canadá, cuyas intervenciones se reportan en la forma como fueron presentadas. De manera complementaria, en la segunda parte, se incluyen reflexiones de estudiantes, tanto de doctorado como de maestría, acerca de los temas abordados. Convencidos del valor ontoepistemológico y pedagógico que tiene la difusión de este tipo de experiencias, es por lo que este libro llega hasta ustedes, bajo los auspicios de la Cátedra UNESCO Educación para la ecociudadanía y la sustentabilidad, inaugurando la Serie Sustentabilidad.

Edgar Javier González Gaudiano es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y director general de Estudios de Posgrado. Investigador nacional emérito del Sistema Nacional de Investigadores. Su actual línea de investigación versa sobre la educación para el cambio climático, la vulnerabilidad, el riesgo y la resiliencia social (ORCID 0000000221612917. Web of Science Researcher ID G-2285-2015).

