

Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad

Construyendo la transición ecológica

Coordinación:

Pablo Ángel Meira Cartea

Francisco Xosé Candia Durán

Lucía Iglesias da Cunha

Rita Gradaílle Pernas

Congreso Internacional SIPS 2021



SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO
DE PEDAGOGÍA SOCIAL



Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad

Construyendo la transición ecológica

Coordinación:

Pablo Ángel Meira Cartea
Francisco Xosé Candia Durán
Lucía Iglesias da Cunha
Rita Gradaílle Pernas

Congreso Internacional SIPS 2021



COMITÉ ORGANIZADOR

Presidencia: Pablo Ángel Meira Cartea, Universidade de Santiago de Compostela

Secretaría: Francisco Xosé Candia Durán, Universidade de Santiago de Compostela; Lucía Iglesias da Cunha, Universidade de Santiago de Compostela; Rita Gradaílle Pernas, Universidade de Santiago de Compostela.

Vocalías: Belén Caballo Villar, Universidade de Santiago de Compostela; Carmen Morán de Castro, Universidade de Santiago de Compostela; Germán Vargas Callejas, Universidade de Santiago de Compostela; José Luis Rodríguez Díez, Universidad Pablo de Olavide (tesorería); Laura María Varela Crespo, Universidade de Santiago de Compostela; Uxía Garrido Filgueira, Universidade de Santiago de Compostela; Xesús Ferreiro Núñez, Universidade de Santiago de Compostela.

Colaboración: Alejandro Pérez Díez, Universidade de Santiago de Compostela; Antonio García Vinuesa, Universidade de Santiago de Compostela; David Neira Caridad, Universidade de Santiago de Compostela; Diana Morela Escobar Arias, Universidade de Santiago de Compostela; Francisco Sónora Luna, Universidade de Santiago de Compostela; Javier Riadigos Couso, Universidade de Santiago de Compostela; Julio Esparís Pereiro, Universidade de Santiago de Compostela; Kylyan Bisquert i Pérez, Universidade de Santiago de Compostela; María Barba Núñez, Universidade da Coruña; María Formoso Silva, Universidade de Santiago de Compostela; Miguel Pardellas Santiago, Feitoría Verde; Mónica Arto Blanco, Universidade de Santiago de Compostela.

ORGANIZA

Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-*interea*, USC)
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social-SIPS

COORDINACIÓN

Pablo Ángel Meira Cartea
Francisco Xosé Candia Durán
María Lucía Iglesias da Cunha
Rita Gradaílle Pernas

EDITA

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social

ISBN: 978-84-09-41832-9

Esta publicación contó con el apoyo de:



**XUNTA
DE GALICIA**

Ayudas para Grupos de Referencia Competitivos:
ED431C2021/07.



Esta obra se proporciona bajo los términos de una licencia pública de Creative Commons: de reconocimiento, no comercial, sin obra derivada. La obra está

protegida por la Ley española de propiedad intelectual y cualquier otra norma que resulte de aplicación. Está prohibido cualquier uso de la obra o prestación diferente a los autorizados por esta licencia o a los dispuestos en la Ley de propiedad intelectual.

Por medio del ejercicio de cualquiera derecho sobre la obra, usted acepta y consiente las limitaciones y deberes de esta licencia, sin perjuicio de la necesidad de consentimiento expreso en caso de violación previa de sus términos. El licenciador le cede los derechos contenidos en esta licencia, siempre que usted acepte estos términos y condiciones.

COMITÉ CIENTÍFICO

Presidencia: José Antonio Caride Gómez, Universidade de Santiago de Compostela; María Victoria Pérez de Guzmán Puya, Universidad Pablo de Olavide-SIPS.

Vocalías: Adolfo Agúndez Rodríguez, Sherbrooke University (Canadá); Ana Ponce de León Elizondo, Universidad de La Rioja; Ángel De-Juanas Oliva, Universidad Nacional de Educación a Distancia; Ángela Janer Hidalgo, Universidad Internacional de La Rioja; Antonella Bachiorri, Università di Parma (Italia); Antonio Víctor Martín García, Universidad de Salamanca; Araceli Serantes Pazos, Universidade da Coruña; Carlos Vales Vázquez, Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia; Carmen Orte Socías, Universitat de les Illes Balears; Conceição Colaço, Universidade de Lisboa (Portugal); Dolores Limón Domínguez, Universidad de Sevilla; Edgar González Gaudiano, Universidad Veracruzana (México); Elba Castro Rosales, Universidad de Guadalajara (México); Emilio Lucio-Villegas Ramos, Universidad de Sevilla; Encarna Bas Peña, Universidad de Murcia; Francisco Heras Hernández, Oficina Española de Cambio Climático; Francisco Javier Reyes Ruiz, Universidad de Guadalajara (México); Francisco José Del Pozo Serrano, Universidad Nacional de Educación a Distancia; Gloria Elena Cruz Sánchez, Universidad Veracruzana (México); Javier Benayas del Álamo, Universidad Autónoma de Madrid; Jesús Vilar Martín, Universitat Ramon Llull; João Paulo Ferreira Delgado, Instituto Politécnico do Porto (Portugal); Joaquim Ramos Pinto, Associação Portuguesa de Educação Ambiental (Portugal); Jordi Longás Mayayo, Universitat Ramon Llull; Jordi Riera Romaní, Universitat Ramon Llull; José Gutiérrez Pérez, Universidad de Granada; José Ortega Esteban, Universidad de Salamanca; Karla Villaseñor Palma, Benémrita Universidad Autónoma de Puebla (México); Laura Bello Benavides, Universidad Veracruzana (México); Laura Vilaboy Romero, Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia; Leonardo Rolim Severo, Universidade Federal da Paraíba (Brasil); Lourdes Menacho Vega, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España; Lucie Sauvé, Université du Québec à Montréal (Canadá); Marcos Sorrentino, Universidade de São Paulo (Brasil); María Belén Pascual Barrio, Universitat de les Illes Balears; María Rosario Limón Mendizábal, Universidad Complutense de Madrid; María Sintés Zamanillo, Centro Nacional de Educación Ambiental; Marília Andrade Torales Campos, Universidade Federal do Paraná (Brasil); Mario Acacio Oliveira, Instituto Politécnico de Leiria (Portugal); Mauro Guimarães, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Brasil); Michèle Sato, Universidade Federal do Mato Grosso (Brasil); Olaya Álvarez García, Universitat de les Illes Balears; Paloma Blanco Anaya, Universidade de Santiago de Compostela; Paloma Valdivia Vizarreta, Universitat Autònoma de Barcelona; Ricardo Manuel das Neves Vieira, Instituto Politécnico de Leiria (Portugal); Rosa Marí Ytarte, Universidad de Castilla-La Mancha; Rosa Santibáñez Gruber, Universidad de Deusto; Sara Carvalho, Universidade de Aveiro (Portugal); Shafia Teresa Súcar, Universidad de Guanajuato (México); Susana Torío López, Universidad de Oviedo; Teresa Pozo Llorente, Universidad de Granada; Ulisses Azeiteiro, Universidade de Aveiro (Portugal); Xavier Úcar Martínez, Universitat Autònoma de Barcelona.

ÍNDICE

Prólogo	11
Presentación	17

Conferencias plenarias

<i>Educación y cultura de la sostenibilidad.</i> Teresa Franquesa	35
<i>Transición ecológica: posibilidades y límites de la educación ante el cambio global.</i> Ferran Puig Vilar	53

Ponencias

Mesa 1. La Educación Ambiental ante la crisis global: una mirada iberoamericana

<i>La Educación ambiental frente a la crisis global: una mirada quebequense.</i> Adolfo Agúndez Rodríguez, Hugue Asselin y Mélanie Champoux	69
<i>Los postreros desafíos de la educación ambiental en el siglo XXI.</i> Edgar J. González Gaudiano	89
<i>É possível ter esperanças na colapsologia.</i> Michèle Sato	101
<i>Pueblos indígenas y educación ambiental en el contexto de crisis global.</i> Germán Vargas Callejas	113

Mesa 2. Educar para la (trans)formación ecosocial

<i>Claves teóricas y metodológicas para la conformación de un currículo escolar ecosocial.</i> José Manuel Gutiérrez Bastida	131
<i>Abordar los riesgos climáticos desde un enfoque social y educativo.</i> Francisco Heras Hernández	149
<i>Educar para la (trans)formación social.</i> Dolores Limón Domínguez, Jorge Ruiz-Morales, Rocío Valderrama-Hernández y Lucía Alcántara-Rubio	167
<i>Una educación que ayude a transitar la crisis ecosocial en un marco comunitario.</i> María Sintés Zamanillo	187

Mesa 3. Experiencias de Educación Ecosocial

<i>El proyecto Life Lugo + Biodinámico como experiencia de educación ecosocial.</i> Eimil Fraga, C.; Feijó Lombao, B.; Fernández Lorenzo, J. L.; Fernández Núñez, E.; Gontán Fraga, P.; Guaita Fernández, M.; Hinojo Sánchez, B.; Lara Bocanegra, A. J.; Méndez López, L.; Penedo Souto, S., Rigueiro Rodríguez, A.; Rodríguez Soalleiro, R. J. y Ruíz García, L	205
<i>Educación social para o cambio climático: o proxecto 'Descarboniza, que non é pouco'.</i> Miguel Pardellas Santiago	221
<i>Programa de Voluntariado Ambiental da Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA).</i> Ana Rita Pena da Silva	233
<i>La educación ambiental desde la perspectiva de los 15 años del proyecto Climántica.</i> Francisco Sónora Luna	237

Comunicaciones

Sala 1. Construir la cultura de la sostenibilidad: percepciones, prácticas y recursos educativos	249
<i>Las percepciones del equipo docente de un centro de enseñanza secundaria hacia la educación para la transición ecológica en la enseñanza pública.</i> Antonio Barceló Aguilar	251

<i>As canles e espazos alternativos para o consumo responsable de alimentos como contextos para a promoción da eco-cidadanía e a cultura da sustentabilidade.</i> Kylyan Marc Bisquert i Pérez	267
<i>El diagnóstico participativo para la exploración de las sinergias entre la educación ambiental y la participación infantil.</i> Ferran Crespo i Torres	283
<i>Procesos de aprendizaje en las iniciativas de consumo sostenible. Un estudio cualitativo de la Red Gallega de Consumo Consciente y Responsable.</i> Isabel Lema-Blanco, Ricardo García-Mira y Jesús Miguel Muñoz Cantero	297
<i>Educación, formación e divulgación sobre compostaxe na provincia de Pontevedra. A experiencia Revitaliza.</i> Carlos Vales, Carmen Borobio, Manuel Domínguez y Susana Soto	313
<i>Programa de educación, capacitación, divulgación e participación ambiental «Para unha transición ecolóxica».</i> Carlos Vales Vázquez, Laura Calvo González, Ángel Prieto Soto y Jorge Gude Armas	329
<i>Percepções e práticas de sustentabilidade: um olhar intergeracional.</i> Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira y José Carlos Marques	353
<i>Actitudes ambientales en los estudiantes de la Preparatoria San José del Valle, Estado de Jalisco, México.</i> M.V.Z. Josué Aguilar López y Raúl Calixto Flores	369
<i>Estimación del coste de una cesta de la alimentación sostenible en España a través de los presupuestos de referencia.</i> Elena Carrillo-Álvarez, Irene Cussó-Parcerisas y Júlia Muñoz-Martínez	373
<i>Tertulias de ciencias dialógicas.</i> Elena Duque Sánchez, Regina Gairal Casadó, Carme García Yeste, Laura Ruiz Eugenio y Rosa Valls Carol	375
<i>El cine como herramienta de educación ambiental: recurso digital en línea para analizar el cine.</i> Marco Tulio Gómez Medina y Francisco Javier Reyes Ruiz	377
<i>Estrategia de educación ambiental en el Colegio Mission: una propuesta de intervención crítica, propositiva y humanista.</i> Claudia Guadalupe Lugo Sánchez y Miguel Ángel Arias Ortega	381
<i>Cultura para la sostenibilidad y el desarrollo humano en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).</i> Anna Monzó Martínez y M. Pilar Martínez-Agut	383
<i>Intervención socioeducativa en familias: la promoción de las actividades en familia como espacio de aprendizaje.</i> Maria Belén Pascual, Victòria Quesada, Maria Antònia Gomila, Josep Lluís Oliver y Rosario Pozo	385
<i>La cultura de la sostenibilidad en los principios de intervención socioeducativa y acompañamiento a jóvenes de Cruz Roja Española.</i> Ana Eva Rodríguez-Bravo, Miguel Melendro Estefanía, Teresita Bernal Romero, M ^a del Pilar Rodrigo Moriche y Eugenio Torrecilla de las Heras	387
<i>La dimensión ambiental-ecológica en el ocio intergeneracional.</i> Magdalena Sáenz-de-Jubera, M ^a Ángeles Valdemoros, Rosa Ana Alonso-Ruiz, Ana Ponce-de-León y Eva Sanz-Arazuri	391
<i>El educador y la educadora social escolar como elemento fundamental en la cultura de la sostenibilidad.</i> Sara Serrate González, José Manuel Muñoz Rodríguez, Antonio Víctor Martín García, Margarita González Sánchez y Bárbara Gutiérrez Pérez	393
<i>A expressão musical e a educação ambiental - projeto «O Nosso Mar em 2030».</i> Cláudia Isabel da Silva Morais	395
Sala 2. Educación social y gestión de la diversidad biológica y cultural	397
<i>Análisis de las medidas educativas para la gestión y conservación del lobo ibérico (Canis lupus signatus) en España.</i> Andrés González Gómez y Luis Llana	399

<i>Ecociudadanía en espacios naturales. La necesidad de participación sociocomunitaria en el Estuario del Guadalquivir.</i> Fernando López-Noguero, José Alberto Gallardo-López y Diana Yolanda García-Gallegos	409
<i>Experiencia de educación interdisciplinaria para afrontar la crisis socioambiental en la cuenca del Atoyac, México.</i> Ma. del Rocío López Vargas, Armando Solares Rojas y Ana Ilse Benavides Lahnstein	425
<i>Saberes ambientales como estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en la localidad de Naolinco, Veracruz.</i> Sandra Luz Mesa Ortiz, Ana Isabel Fontecilla Carvonel y Claudia Álvarez Aquino	441
<i>La gobernanza y la educación ambiental como instrumentos para el fortalecimiento de la pesca artesanal: el caso de la Fundación Lonxanet.</i> Javier Seijo Villamizar	455
<i>Educação ambiental e incêndios no Pantanal: «Foi um choque de pôr juízo em doido».</i> Elni Elisa Willms y Victor Hugo de Oliveira Henrique	471
<i>Perros y COVID. Una visión socioeducativa de la atención y el abandono de las mascotas.</i> Santiago Yubero, Sandra Sánchez-García, Elisa Larrañaga y Raúl Navarro	473
<i>Naturaleza y creatividad: la necesidad de una educación cívica en biodiversidad.</i> Salvador Cidrás, Estella Freire y Vicente Blanco	475
<i>Propuesta de intervención educativa ambiental, para el conocimiento, la prevención y la atención de las mordeduras de serpientes en la región de Los Tuxtlas, Veracruz, México.</i> Gabriel Cruz Morales y Ricardo Ramírez Maciel	477
<i>A xestión cultural en clave de xénero. Da realidade contemporánea a prospectiva educativa.</i> Julio Esparís Pereiro y Raquel Barreiro Ponce de León	481
<i>Proyecto de ciencia inclusiva y divulgación de la cultura oceánica para los y las jóvenes del sistema de protección de menores en Mallorca.</i> Francesca Iuculano, Marta Fernández Clemente, Lara García Corral y Josep Lluís Olive	485
<i>Herramientas pedagógico-didácticas para la educación ambiental relacionada con el jaguar, en Jalisco.</i> Azucena Mercado Rodríguez y Francisco Javier Reyes Ruiz	487
<i>Ecoalfabetizar desde el corazón del bosque: los proyectos educativos en la naturaleza como respuesta a las crisis sociomambientales.</i> Sofía Otero Álvarez	491
<i>A formación en apicultura como achega para un futuro sustentábel na montaña lucense.</i> Mario Outeiro Iglesias y Felipe Trillo Alonso	495
<i>La educación ambiental en Rancho Santa Elena, Hidalgo: su papel en la conservación de ecosistemas y la promoción del cuidado ambiental.</i> Martha Ramírez-Cruz y Alicia Castillo	497
 Sala 3. Perspectivas teóricas de la Educación Ambiental ante la sostenibilidad social y ambiental	501
<i>Déficits de educación ambiental en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.</i> Jesús Deibe Fernández-Simo, Xosé Manuel Cid Fernández, María Victoria Carrera Fernández y María Esther Pérez Enríquez	503
<i>ODS y educación ambiental, el papel de la educación social en la construcción de una ciudadanía comprometida con el desarrollo sostenible.</i> José Alberto Gallardo-López e Irene García-Lázaro	515
<i>Educación para la sostenibilidad. Desafíos y experiencias en el ámbito educativo.</i> Irene García-Lázaro y Mario León Sánchez	529
<i>Educación ambiental. Implicación de la educación social y de la sociedad civil.</i> Ma. Jesús Igual Calvo	543
<i>Acción educativa para el desarrollo de una ecociudadanía.</i> Dolores Limón Domínguez, Rocío Valderrama-Hernández, Lucía Alcántara Rubio, Carmen Solís-Espallargas y Jorge Ruiz-Morales	555
<i>ECIGAL: antecedentes y proyectos de futuro.</i> Araceli Serantes Pazos, Renée DePalma Úngaro, Patricia Digón Regueiro y Rosa M. Méndez García	563

<i>As contradições existentes entre educação ambiental na perspectiva crítica e a educação para o desenvolvimento sustentável.</i> Gerson Luiz Buczenko y Maria Arlete Rosa	579
<i>Pedagogías decoloniales para la sustentabilidad.</i> Fina Carpena-Méndez	581
<i>Sistematización y alcances educativos del programa ambiental de Ahuisculco, Jalisco, México.</i> Neidy Lucio Contreras y Javier Reyes Ruiz	583
<i>Educación eco-social en contextos penitenciarios: proyecto de intervención social y medioambiental en Centros de Inserción Social.</i> Diana Izquierdo Santiago y Rocío Nicolás López	585
<i>Situación del desarrollo humano y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: concienciación desde la educación y la pedagogía social.</i> M. Pilar Martínez-Agut y Anna Monzó Martínez	587
Sala 4. Educación e inclusión social: colectivos y ámbitos de acción	589
<i>Planes de trabajo familiares del programa CaixaProinfancia en la Región de Murcia: análisis de la incorporación de la perspectiva de género en la intervención familiar.</i> Alicia González Caparrós y Encarna Bas Peña	591
<i>Mujeres marroquíes en Andalucía: procesos de integración desde un enfoque de género y cultura de paz.</i> Fabiola Ortega de Mora y Teresa Terrón-Caro	603
<i>Conciliar en tiempo de pandemia: ¿qué demandan las familias?</i> M. Belén Caballo Villar, Laura Varela Crespo e Iván García García	617
<i>La intervención socioeducativa mediante el ocio con jóvenes extutelados durante la pandemia del COVID-19.</i> Jorge Díaz-Esterri, Ángel De-Juanas y Rosa M. Goig-Martínez	619
<i>Trazando puentes entre la investigación y la acción: la experiencia del proyecto CON_LecerTeo.</i> Diana Morela Escobar Arias y María Formoso Silva	623
<i>Juventud extutelada, territorio y derechos.</i> Jesús Fdez. de Sevilla Gómez, Emilia Rojo Raja, Juan Antonio Martínez Martínez y Pablo Jaquero Milán	625
<i>Los elementos que fomentan las trayectorias de éxito en jóvenes extutelados.</i> Regina Gairal Casadó, Elena Duque Sánchez, Carme Garcia Yeste, Laura Ruiz Eugenio y Rosa Valls Carol	629
<i>Reduciendo la pobreza digital en contextos de exclusión: proyecto «Abre una puerta al futuro», CEIP María de la O, Los Asperones (Málaga).</i> Victoriano Giralt García, Molina Cuesta, María Luisa Garfia Almarza y Cristóbal Ruiz-Román	631
<i>La alfabetización digital como estrategia para la integración de mujeres en riesgo social: el proyecto europeo Teach Digital.</i> Rita Gradaílle Pernas y Lucía Iglesias da Cunha	635
<i>Aprendiendo desde los márgenes. Learning from the Margins. Un proyecto de investigación-acción con jóvenes en riesgo social.</i> David Herrera Pastor, Jesús Juárez Pérez-Cea, Iulia Mancila, Isabel Bernedo y Cristóbal Ruiz-Román	639
<i>¿Qué es eso de los discursos de odio? Reflexiones desde una investigación participativa junto a adolescentes.</i> Noemi Laforgue Bullido, Íñigo Lorón Díaz, Alba Quirós Guindal y Alberto Izquierdo Montero	643
<i>Actitud e intención de participación en programas universitarios para mayores en modalidad online.</i> Antonio V. Martín-García, Alicia Murciano Hueso, Sara Serrate y Bárbara M. Gutiérrez	645
<i>Programas socioeducativos en contextos penitenciarios desde la perspectiva de género.</i> Ángela Martín-Gutiérrez y Mario León-Sánchez	647
<i>Pedagogía social con familias: el Programa de Competencia Familiar y su enfoque hacia las relaciones afectivo-sexuales y la prevención de las adicciones. La nueva versión PCF-AFECT.</i> Carmen Orte, Marga Vives, Rosario Pozo y Joan Amer	649
<i>O impacto da COVID-19 na educação: unha análise sobre a fenda dixital na realidade das familias galegas.</i> Sara Parga Pérez	651

<i>La educación de calle como metodología de intervención en educación social: innovación educativa en el CEIP María de la O (Los Asperones).</i>	
Jesús Juárez Pérez-Cea, Lorena Molina Cuesta, Manuel Moreno Taboada y José Manuel Vega Díaz	655
<i>Evolución de la formación y la inserción laboral de los jóvenes tutelados y extutelados en Portugal desde 2009 a 2019.</i> Verónica Sevillano-Monje, António Carlos Pestana Fragoso de Almeida y José González-Monteagudo	659
<i>Justicia juvenil y consumo problemático de drogas: prevención desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible.</i> María Isabel Vegas Miguel, Francisco José del Pozo Serrano y Carlota Sebastián Vega	663
<i>Rendimiento escolar y consumo de tóxicos en adolescentes españoles.</i> María Isabel Vegas Miguel, Pedro José Pineda Otaola, Carlota Sebastián Vega	667
Sala 5. Teoría y formación en el campo de la Pedagogía Educación Social	671
<i>Arte e pedagogía social: diálogos entre estudiantes do ensino superior a partir de narrativas visuais que ilustram memórias do 25 de Abril de 1974, em Portugal.</i> Maria José Araújo, Susana Lopes y Paulo Delgado	673
<i>Convivencia y educación socioambiental en Extremadura.</i> Marcos Javier Barriga Ávila	685
<i>Sexismo y micromachismos: influencia de los estilos parentales.</i> Maria-Rosa Méndez-Macías, Victoria Pérez-de-Guzmán y Rocío Cárdenas-Rodríguez	699
<i>La percepción temporal y su relación con la satisfacción vital en la vejez.</i> Alicia Murciano Hueso	709
<i>Las capturas de la enseñanza y la necesidad de pensarla de nuevo: políticas del enseñar.</i> Paola Pastore	729
<i>La co-construcción de conocimiento en la pedagogía y la educación social. Aportaciones de tres experiencias.</i> Pere Soler, Anna Planas, Xavier Casademont y Carles Serra	741
<i>El modelo TPACK como oportunidad pedagógica para la formación universitaria sostenible. La experiencia del Máster de Intervenciones Sociales y Educativas de la Universitat de Barcelona.</i> Josep Maria Torralba Roselló y Núria Fabra Fres	753
<i>Aportaciones de Raymond Williams al concepto de cultura.</i> Emilio Lucio-Villegas	771
<i>Educación y testimonio: entre arte, ética y formación.</i> Luz Marina Restrepo Uribe	773
<i>Comunidades de aprendizaxe como praxe socioeducativa: unha mirada dende o Practicum en Educación Social.</i> Javier Riádigos Couso	775
<i>Estilos de formación ética en los estudios de educación social de las universidades catalanas.</i> Gisela Riberas Bargalló, Àngels Sogas Perales y Jesús Vilar Martín	777
<i>Percepciones de los/as orientadores/as escolares acerca de la inclusión de la figura del educador/a social en los equipos de orientación.</i> Noelia Da Rocha Calvo	781
<i>Propuesta estratégica de evaluación por competencias en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán.</i> Carlomagno Sancho Noriega	783
<i>Subjetivación cartográfica: aprendizajes entre acciones deliberadas y vagabundeos.</i> Diego Silva Balerio	787
<i>La mediación penal sostenibilidad ecopedagógica: el mediador(a)-educador(a).</i> José Manuel Solla Santos y Isabel Elena Peleteiro Vázquez	791
<i>Nuestro aprendizaje en la creación de los MOOC de pedagogía social.</i> Paloma Valdivia, Ángela Janer, Karla Villaseñor y Xavier Úcar	793
<i>La formación ética como estrategia de promoción de los derechos humanos en una sociedad incierta y compleja.</i> Jesús Vilar Martín, Gisela Riberas Bargalló y Àngels Sogas Perales	797

Sala 6. Investigación y acción educativa ante la emergencia climática	801
<i>Educación y comunicación para el cambio climático en la Escuela Complutense Latinoamericana. Un análisis del antes y el después del curso.</i>	
Laura Odila Bello Benavides, Édgar Javier González Gaudiano y Gloria Elena Cruz Sánchez	803
<i>Representación social del cambio climático en jóvenes universitarios españoles.</i>	
Amor Escroz Roldán y José Gutiérrez Pérez	811
<i>As fontes que os professores da rede pública de ensino de Curitiba (Brasil) utilizam para buscar informações sobre mudança climática global e sua relação com a educação ambiental.</i>	
Mariana de Oliveira Tozato y Marília Andrade Torales Campos	825
<i>El cambio climático en el proyecto educativo de las escuelas de nivel básico de México.</i>	
Miguel Ángel Arias Ortega y Sonia Rosales Romero	839
<i>A influência do nível de estudos nas atitudes pro-climáticas da população espanhola.</i>	
Mónica Arto-Blanco, Miguel Pardellas Santiago y Pablo Ángel Meira Cartea	842
<i>A xuventude galega mobilizada polo cambio climático: entre o pesimismo e a esperanza indignada.</i>	
María Barba Núñez y Lucía Iglesias da Cunha	844
<i>La formación de líderes ambientales escolares en Educación Primaria a través de las metodologías activas y su efecto en la comunidad educativa.</i>	
Cristóbal E. Jorge Bañón y José Gutiérrez Pérez	847
<i>A importância do fator social no enfrentamento à emergência climática.</i>	
Jacqueline Eichenberger, Anderson Moser y Marília Andrade Torales Campos	851
<i>Educación, política e sustentabilidade: construíndo sobre a xustiza climática.</i>	
Alberto José Franco Barrera	855
<i>Educación sobre el cambio climático: las barreras del «sentido común».</i>	
Antonio García-Vinuesa	857
<i>Educação ambiental e crise climática: diálogos fenomenológicos.</i>	
Lidiane Gil Becker y Fátima Elizabeti Marcomin	859
<i>Del catastrofismo a la esperanza, cómo impulsar la acción climática a través del discurso mediático.</i>	
Mariola Norte-Navarro	863
<i>Do des-equilibrio á des-carbonización. Un proxecto para abordar a saúde emocional en tempos de crises sanitarias e crises climáticas.</i>	
Miguel Pardellas Santiago y Ángela Fraga María	867
<i>La educación para el cambio climático en la política climática y su inserción en el desarrollo curricular en la educación secundaria en España.</i>	
Alejandro Pérez Díez, M. Carmen Morán de Castro y Pablo Á. Meira Cartea	869
<i>Os libros de texto da ESO ignoran cambio climático ou non aportan información relevante para a xuventude.</i>	
Araceli Serantes Pazos	871
Sala 7. Participación social y educación: escuelas, comunidades y ambientes	873
<i>Classes multisseriadas do ensino fundamental em tempos de pandemia: desafios e conquistas das escolas do campo no Município de Nazaré, Bahia, Brasil.</i>	
Pedro da Silva Araújo Júnior, Luiz Claudio da Silva Santos y Floriza Galvão do Rosário Santos	875
<i>El diagnóstico participativo para la exploración de las sinergias entre la educación ambiental y la participación infantil.</i>	
Ferran Crespo i Torres	887
<i>Libros andantes: fomento y animación a la lectura desde una perspectiva socioeducativa en Latinoamérica.</i>	
Saúl Miranda Ramos y José Luis Rojas Aldana	901
<i>Esvaecendo lindes entre escola e comunidade: as escolas comunitarias.</i>	
David Neira Caridad y María del Carmen Morán de Castro	919

<i>O «Pobo-Escola» de Lodoselo, un paradigma de sostenibilidad en el rural gallego.</i> María Esther Pérez Enríquez, Xosé Manuel Cid Fernández, Deibe Fernández-Simo y María Victoria Carrera Fernández	933
<i>Status quo y directrices para la incorporación de la economía circular en el municipio de Almuñécar (Granada, España).</i> Alberto Rivas Alaminos y María Teresa Pozo Llorente	947
<i>Diseño de una estrategia educativo ambiental-agroecológica para las madres de familia de la comunidad Santa Rosa de Lima, Puruándiro en Michoacán.</i> Juan Esteban Trinidad Huerta y Laura Karina Mares Ortega	959
<i>Tianguis ecológicos, generadores de prácticas educativo-ambientales en Guadalajara. Estudio de caso.</i> Elizabeth Arroyo Corona y Elba Aurora Castro Rosales	969
<i>A Rede Galega de Educación e Desenvolvemento Rural e a cultura da sustentabilidade: unha aposta «con sentidiño» polo medio rural galego.</i> Francisco Xosé Candia Durán y Uxía Garrido Filgueira	973
<i>Acercamiento a la integración de la educación ambiental en los proyectos educativos de centro en Educación Infantil y Primaria de la comunidad de Galicia.</i> Gonzalo José Castro Lodeiro, Paloma Blanco Anaya y Uxío Otero Urtaza	977
<i>As redes asociativas como experiencias de dinamización cultural no rural galego. Un estudo da «Rede Comunitaria Local».</i> Julio Esparís Pereiro y Raquel Barreiro Ponce de León	979
<i>Aproximación a la experiencia socioeducativa de las «Casas Niño». Una lectura de la iniciativa para el territorio de la Galicia vaciada.</i> Xesús Ferreiro-Núñez	981
<i>O papel do asociacionismo no desenvolvemento socioeducativo e cultural de contextos rurais. Unha investigación no Concello de Vedra (Galicia).</i> Iván García García	983
<i>A participar se aprende participando. ¿Existe una cultura de la participación sostenible en los centros de educación secundaria?</i> Irene Martínez Martín, Marta Venceslao Pueyo, Rosa Marí Ytarte, Sergio Fernández y Rut Barranco	985
<i>Proxecto PAN: a panificación nos Ancares.</i> Mario Outeiro Iglesias y Felipe Trillo Alonso	987
<i>A participación infantil no contexto comunitario: a experiencia do Foro de Participación Infantil e Adolescente de Teo.</i> Javier Riádigos Couso y María Aguión Lamas	989
<i>La educación ambiental en el currículo escolar peruano. Un estudio exploratorio centrado en las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología de 4º y 5º grados de secundaria.</i> Argenis Rodríguez Ávila y Mª Teresa Pozo Llorente	991
<i>Participación escolar y cultura democrática.</i> Marta Venceslao, Irene Martínez Martín, Rut Barranco y Sergio Fernández	995
Sala 8. La formación de educadoras y educadores para la sostenibilidad ambiental y social	997
<i>Cultura de la sostenibilidad en la formación de los profesionales de la pedagogía y la educación social desde las metodologías para la transición socio-ecológica (el aprendizaje-servicio).</i> M. Pilar Martínez-Agut y Anna Monzó Martínez	999
<i>Educación ecociudadana en Colombia: un desafío para la formación de docentes en las Escuelas Normales Superiores.</i> Jeny Patricia Niño Guerrero	1013
<i>Visión educativa de la atención a la dependencia desde la ecopedagogía.</i> Isabel Elena Peleteiro Vázquez	1027

<i>Percepciones ambientales en la formación continua. Práctica docente y educación ambiental en el currículo escolar.</i> Gloria Peza Hernández y Neftali de la Rosa Estrada	1039
<i>Uma experiência de pesquisa-formação para educadores ambientais.</i> Jeniffer de Souza Faria y Mauro Guimarães	1053
<i>A andaina en prol da recuperación da memoria histórica dende Nova Escola Galega e a Revista Galega de Educación. Unha aproximación aos últimos dez anos de traballo.</i> Uxía Bolaño Amigo y Santiago Quiroga García	1067
<i>A «ComVivência Pedagógica» para a formação de educadores ambientais no Caminho de Santiago.</i> Noeli Borek Granier, Mauro Guimarães y Angela Klein	1069
<i>Aprendizaje-servicio y educación para el desarrollo sostenible: resultados de una experiencia universitaria.</i> Susana Torío López, Omar García-Pérez y Carolina González Melgar	1073
<i>¿Vivimos todos en las pinturas de Hooper? Una reflexión sobre el arte, la educación y la humanidad.</i> João Paulo Ferreira Delgado y Rosa Marí Ytarte	1077
<i>Análisis de los Planes de Atención a la Diversidad de los centros de primaria de Melilla desde el prisma de la sostenibilidad.</i> María de Fátima Poza-Vilches y Abigail López-Alcarria	1079
<i>Educación para la paz ambiental: investigación-acción con comunidades vulnerables del caribe colombiano.</i> Francisco José del Pozo Serrano, Giselle Polo Amashta y Ana Isabel Zolá Pacochá	1083
<i>Competencias sobre la sostenibilidad del alumnado universitario de Educación Primaria.</i> Verónica Sevillano-Monje, Ángela Martín-Gutiérrez y Olga Moreno-Fernández	1087
<i>A formação de educadores sociais em Porto Alegre/ RS – Brasil: há espaço para a prática da educação ambiental?</i> Roberta Soares da Rosa	1091
<i>La huella de carbono como instrumento para el desarrollo de competencias en sostenibilidad en maestros en formación.</i> Carmen Solís-Espallargas, Lucía Alcántara-Rubio, Rocío Valderrama- Hernández, Dolores Limón-Domínguez y Jorge Ruiz-Morales	1095
<i>Aprendizaje y formación ambiental. Sistematización de la experiencia de la Red de Educadores Ambientales de Chihuahua.</i> Luis Carlos Chávez Alzaga y Rocío Nadezda Rea Cibrián	1097

PRÓLOGO

María Victoria Pérez de Guzmán Puya
Presidenta de la SIPS

Es para mí un honor poder prologar esta obra que tiene en sus manos. Es fruto de contribuciones científicas aportadas dentro del marco del Congreso Internacional de la SIPS 2021, XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: «Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad: construyendo la transición ecológica».

Esta obra nos lleva no solo a aprender de cada uno de los temas que se abordan; sino también a plantearnos cuestiones a las que todas las personas de manera individual y colectiva debemos dar respuesta. ¿Estamos contribuyendo a crear una sociedad que se centra más en los intereses económicos y, por tanto, está anteponiendo los beneficios que podemos obtener a corto plazo, a la conservación y el cuidado del medio en el que vivimos? ¿Sopesamos las consecuencias que pueden acarrear nuestros actos a medio y largo plazo? ¿Es el modelo desarrollista el causante y, por ende, hay que proponer nuevos modelos? ¿Podremos dar respuesta a la crisis ambiental? ¿La Cultura de la Sostenibilidad es un eje clave para no hipotecar a las generaciones futuras?

El pensamiento de que los recursos del planeta son ilimitados ya quedó obsoleto, puesto que sabemos que la influencia incontrolada del ser humano en su entorno, así como los desastres naturales ocasionados traen consigo la degradación ambiental y nos hacen cada vez más vulnerables. Mukherjee (2012) nos recordaba diez causas principales del deterioro ambiental que es importante recordar: elevada cantidad de gases de efecto invernadero, deforestación, masificación de industrias, vertidos químicos, elevado número de transportes que emiten gases, contaminantes secundarios, malas prácticas agrícolas, incremento de la población y políticas no planeadas del uso del suelo.

Todos estos factores y algunos más que podemos sumar como el calentamiento global y el cambio climático, están acelerando una serie de procesos que originan consecuencias nefastas. Parte de las evidencias visibles son el aumento del nivel del mar, el incremento de la temperatura y el deshielo de los polos; así como la pérdida de la biodiversidad por la modificación de los ecosistemas. Los problemas ambientales no son algo nuevo, pero como indica Romero (2015) «lo que hace preocupante la situación

actual es la aceleración de esas modificaciones y la magnitud de sus consecuencias» (p.197). No se trata de plantear la existencia de conseguir un impacto cero sobre el entorno, puesto que es algo imposible; sino de crear modelos que hagan que los impactos puedan ser absorbidos por un sistema que tenga la capacidad de generar el equilibrio que se necesita.

Pese a todas las advertencias, convenciones y congresos nacionales e internacionales, investigaciones, etc. que vienen alertando acerca de los problemas medioambientales es aún necesario asentar en la sociedad los valores adecuados para poder hacerles frente. La Educación Ambiental, cuyo concepto se ha ido modificando a lo largo del tiempo, pasando de una visión naturalista cuyo objeto era comprender el medio a una visión relacionada con la acción y el cambio social, se nos presenta como parte de la solución para concientizar a la población de la necesidad de tomar conciencia de las consecuencias de nuestras acciones y de aprender estrategias para darles solución.

La Educación Ambiental es un proceso destinado a la formación de la ciudadanía a través del cual buscamos transmitir conocimientos respecto a la protección de nuestro entorno natural y la importancia fundamental de resguardar el medio ambiente, con el fin de generar hábitos y conductas en la población, que le permitan comprender los problemas ambientales que existen no sólo en nuestro país y contexto más inmediato, sino también en los más lejanos; incorporando valores y generando herramientas para que prevengan y resuelvan. Se hace necesario crear una convivencia armónica entre los seres humanos, su cultura y su medio ambiente.

Es por tanto un reto para la educación promover una nueva relación del ser humano con su entorno, su medio; con el fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo personal y colectivo más justo, equitativo y sostenible, que pueda garantizar la conservación del soporte físico y biológico sobre el que se sostiene. No debemos olvidar el papel que tenemos como parte de la naturaleza y las consecuencias que pueden generar nuestras acciones en la interrelación con la misma. La Educación Ambiental se convierte en un vehículo para la mejora y la transformación social.

Son múltiples los eventos que podemos señalar que se han ido celebrando a partir de los años 70, donde se ha reflexionado, debatido y tomado decisiones en torno al papel de la Educación Ambiental, algunos de ellos son: Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente (Estocolmo, 1972), Seminario Internacional de Educación Ambiental (Belgrado, 1975), I Conferencia Internacional sobre Educación Ambiental (Tiflis, 1977), Congreso Internacional sobre Educación y Formación Ambiental (Moscú, 1987),

Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), Cumbre Mundial para el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo, 2002), Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río de Janeiro, 2012), Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Nueva York, 2015), Cumbre sobre la Acción Climática (Nueva York, 2019), Cumbre del Clima (Madrid, 2019) y Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (Glasgow, 2021). A lo largo de estas décadas hemos aprendido que no podemos hablar de Educación Ambiental sin pensar en un Desarrollo Sostenible y en una Cultura de la Sostenibilidad.

Ya el Informe Brundtland (ONU, 1987) nos enseñaba que el desarrollo sostenible es aquel «que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (p. 67). Se nos invita a saber administrar los recursos que nos proporciona la naturaleza para que las nuevas generaciones puedan desarrollar un buen nivel de vida.

Generar nuevas formas de relación del ser humano con la naturaleza, requiere de nuevos planteamientos técnicos, educativos, sociales, económicos políticos, etc. Y como ya nos enseñaba Colom (1998), tener en cuenta tres dimensiones: la sostenibilidad ecológica o mantenimiento de las características ecosistémicas que permitan su vida y desarrollo a largo plazo, la sostenibilidad económica o gestión adecuada de los recursos naturales congruente con la perdurabilidad ecológica y la sostenibilidad social o distribución equitativa de los costes y beneficios entre la población actual y la futura. Lo que exige desarrollar una Cultura de la Sostenibilidad, desde una perspectiva solidaria tanto intrageneracional como intergeneracional.

El Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997) nos llevó a incorporar la cultura al desarrollo sostenible y la publicación del Informe mundial sobre Desarrollo Humano, centrado en la libertad cultural (Primer Foro Universal de las Culturas) hizo que la Agenda 21 de la Cultura se integrara como pilar del desarrollo sostenible en el ámbito local. Si bien, los esfuerzos que se vienen realizando desde organismos internacionales, nacionales y locales por esta Cultura de la Sostenibilidad requiere aún de seguir dando pasos que nos haga pasar de la teoría a acciones prácticas reales y prolongadas en el tiempo.

En esta obra se recogen más de un centenar de contribuciones que nos acercan al medio ambiente, a la educación ambiental y a la cultura de la sostenibilidad, además de a otros temas sociales y educativos que pueden ser de nuestro interés. Las dos primeras aportaciones vienen de la mano de dos especialistas: Teresa Franquesa Codinach y

Ferrán Puig Vilar. La primera titulada «Educación y la Cultura de la Sostenibilidad» nos hace entender el concepto de sostenibilidad desde una perspectiva del desarrollo que no comprometa la capacidad de las generaciones futuras. La segunda, centrada en las posibilidades y límites de la educación ante el cambio global desde lo que conocemos como transición ecológica, nos lleva a reflexionar acerca de la importancia de que todos los seres humanos formemos parte de dicha transición, para contribuir al desarrollo sostenible y la reducción de emisiones de gases contaminantes que causan el cambio climático.

Las cuatro contribuciones siguientes aportan una mirada iberoamericana de la Educación Ambiental ante la crisis mundial. Adolfo Agúndez Rodríguez, Edgar González Gaudiano, Michelle Sato y Germán Vargas Callejas, nos sitúan en otras perspectivas, contextos y claves para seguir avanzando en el tema. De las nueve siguientes autorías señalar que José Manuel Gutiérrez Bastida nos aporta claves teóricas y metodológicas para la conformación de un currículo escolar ecosocial; Francisco Heras Hernández nos indica cómo abordar los riesgos climáticos desde un enfoque social y educativo; Dolores Limón Domínguez y María Sintés Zamanillo nos proporcionan ideas fundamentales para educar para la (trans)formación ecosocial, y Cristina Eimil Fraga, Miguel Pardellas Santiago, Ana Rita Silva y Francisco Sónora Luna nos muestran diferentes proyectos llevados a cabo que son ejemplo de buenas prácticas.

Son dieciocho las contribuciones en torno al eje temático «Construir la cultura de la sostenibilidad: percepciones, prácticas y recursos educativos» que nos presentan experiencias de educación ambiental, de cultura de la sostenibilidad, de transición ecológica, música, ocio y participación; situando al centro educativo como un lugar donde se han llevado a cabo múltiples propuestas en diferentes niveles educativos.

Son quince los títulos de los que podemos extraer temáticas diversas del eje «Educación social y gestión de la diversidad biológica y cultural», entre ellos cabe destacar: medidas educativas para la gestión y conservación del lobo ibérico, ecociudadanía en espacios naturales, experiencia de educación interdisciplinaria para afrontar crisis socioambiental, saberes ambientales como estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad, la gobernanza y la educación ambiental como instrumentos para el fortalecimiento de la pesca artesanal, educação ambiental e incendios, el abandono de mascotas, naturaleza y creatividad y ecoalfabetizar desde el corazón del bosque.

El siguiente grupo de publicaciones, concretamente once, pivotan en torno a «Perspectivas teóricas de la Educación Ambiental ante la sostenibilidad social y ambiental», que nos sitúan en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en desafíos y experiencias que nos permiten aprender sobre el sistema de protección a la infancia y la juventud, las pedagogías decoloniales y la educación ecosocial en el sistema penitenciario, entre otros.

Esta obra nos ofrece también diecinueve propuestas para aprender acerca de «Educación e inclusión social: colectivos y ámbitos de acción», en campos como la familia, mujeres migrantes y juventud extutelada, y diecisiete sobre «Teoría y formación en el campo de la Pedagogía y la Educación Social».

Por otro lado, son quince las autorías que muestran sus aportaciones en torno a la «Investigación y acción educativa ante la emergencia climática», que nos hacen ver, entre otras cuestiones, cómo son algunas representaciones sociales ante el cambio climático, a situarnos en el cambio climático dentro del proyecto educativo, en la influencia del nivel de estudios en las actitudes pro-climáticas y la importancia de formación de líderes ambientales escolares.

Las siguientes dieciocho contribuciones se sitúan dentro del marco de la «Participación social y educación: escuelas, comunidades y ambientes», y las últimas quince en el marco de «La formación de educadoras y educadores para la sostenibilidad ambiental y social». Todas ellas nos proporcionan perspectivas diversas sobre temáticas tan destacadas como la importancia del aprendizaje-servicio para el desarrollo sostenible, la formación de distintos profesionales, como los de Educación Social en educación ambiental, el desarrollo de competencias para la sostenibilidad y experiencias socioeducativas en diversos contextos.

Le animo a leer detenidamente aquellos temas que sean de su mayor interés, pero que se asome al resto de los títulos que se presentan en estas páginas. Son fruto del esfuerzo de muchas investigadoras e investigadores que tratan de dar luz y proponer caminos para hacer un mundo mejor. Que las palabras, pensamientos y propuestas que aquí se recogen sean inspiradoras y contribuyan a hacernos mejores personas, grandes profesionales y excelentes seres humanos.

Referencias

- Colom, A. J. (1998). El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 2, 31-50.
- Mukherjee, R. (2012, enero). *Top 10 causes of environmental damage*. Youth Ki Awaaz. <https://www.youthkiawaaz.com/2012/01/top-10-causes-of-environmental-damage/>
- Romero, M. (2015). Educación Ambiental hoy: crisis ambiental y de valores sociales. El Papel de la educación social. *Revista de estudios socioeducativos*, 3, 194-213. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369117>
- ONU (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo «Nuestro futuro común»*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N87/184/70/PDF/N8718470.pdf?OpenElement>

PRESENTACIÓN

Pablo Ángel Meira Cartea
Presidente del Comité Organizador

Como nunca antes en la historia humana, las sociedades del siglo XXI deben afrontar los desafíos que implica conciliar los procesos de desarrollo, desiguales e insostenibles del modelo civilizatorio heredado de la modernidad industrial, con los límites físicos de la biosfera. Entre otras, el cambio climático o la pérdida acelerada de la biodiversidad, son evidencias visibles de la crisis socio-ambiental en la que nos hemos instalado. Una crisis que también se expresa en la pobreza y la exclusión social que afecta a miles de millones de personas en todo el planeta. Los desajustes ambientales son incuestionables, siendo muchas las evidencias que informan sobre la alteración del delicado equilibrio climático y ecológico que posibilitó la evolución demográfica, económica y cultural de la humanidad, desde las pequeñas comunidades neolíticas que luchaban por sobrevivir en un mundo vacío -de seres humanos-, hasta las complejas redes territoriales, económicas y sociales del mundo globalizado.

En este escenario, con las estimables contribuciones de las Ciencias Sociales y Ambientales, todo indica que solo un cambio urgente y profundo en las formas de apropiarse, transformar, producir, distribuir y consumir los recursos naturales y las cargas que estos procesos generan podría, al menos, mitigar los riesgos inherentes a la vulnerabilidad de los ecosistemas naturales y, con relación a ellos, de la vida en toda su diversidad. Una tarea que invoca a la dignidad humana, congruente con el respeto a los derechos humanos en cada sociedad y en todas las sociedades. En este marco de posibilidad y necesidad, la sustentabilidad se dibuja como un nuevo valor y principio civilizatorio, imprescindible para que la transición hacia un nuevo marco de relación humanidad-biosfera sea ecológica y justa. Retomando la vieja apuesta de la Declaración de Cocoyoc (PNUMA/UNCTAD, 1974), recientemente actualizada por Kate Raworth (2018), es imperativo construir un espacio seguro y justo para que la humanidad pueda vivir dignamente en la Tierra, sin vulnerar los límites biofísicos que impone un mundo finito, ni tampoco los límites internos que derivan de la satisfacción de las necesidades básicas de todos los seres humanos.

Aceptar el reto de la transición ecológica obliga a repensar las respuestas educativas en esta encrucijada socioambiental, asumiendo con decisión –pero también, con firme convicción ética y pedagógica– la necesidad de educar para otros modos de ser y desarrollarnos, individual y colectivamente. Una tarea en la que, con fortuna dispar, la Educación Ambiental viene comprometiendo sus teorías y prácticas desde los años sesenta del pasado siglo, sin que el Desarrollo Sostenible ni las educaciones que dicen promoverlo consigan armonizar sus respectivos enfoques.

El devenir de las sociedades del Siglo XXI estará marcado por su capacidad para responder a la crisis socio-ecológica derivada del choque entre la civilización humana actual y los límites físicos de la biosfera. El cambio climático es la expresión más evidente y acuciante de esta crisis. El ser humano, por el consumo intensivo de combustibles fósiles y la degradación de los sumideros naturales de carbono durante los últimos dos siglos, ha alterado sistémicamente la atmósfera y, con ello, el delicado equilibrio climático que permitió la extraordinaria expansión demográfica, económica y territorial experimentada por la humanidad durante los últimos 10 000 años.

Las ciencias del clima y las ciencias ambientales advierten, con una certidumbre y una alarma crecientes, que el tiempo de las dilaciones ha terminado. Las inercias climáticas y ecológicas de la biosfera no admiten más tiempo de espera para modificar el rumbo civilizatorio actual.

La transición socio-ecológica requerirá distintas transiciones que avancen integrada y sinérgicamente: una transición tecnológica, que permita redefinir completamente el modelo energético actual y liberarlo de la dependencia de los recursos fósiles; una transición económica, que favorezca una distribución justa y equitativa de los recursos naturales y de las cargas ambientales; y una transición cultural que contribuya a construir socialmente nuevos patrones de relación, producción, trabajo y consumo, que sean sostenibles y garanticen una vida digna y segura para todas las personas y en todas las sociedades.

Este reto obliga a repensar y redefinir las respuestas educativas a la problemática ambiental. Desde su aparición a finales de la década de los años sesenta, la Educación Ambiental ha ido perdiendo relevancia y centralidad en la praxis pedagógica. La Educación Ambiental nació con la aspiración de redefinir toda la educación al incorporar la eco-dependencia de nuestra especie en los procesos de socialización. Pero de ser un catalizador del cambio educativo ha pasado progresivamente a convertirse en una educación más adjetiva que sustantiva, conforme el modelo de producción-consumo

dominante -el capitalismo global de mercado- ha ido imponiendo límites políticos, éticos e ideológicos a las posibilidades de transformación de las formas en que valoramos, explotamos y distribuimos los recursos naturales. El proyecto del Desarrollo Sostenible muestra síntomas de agotamiento desde que se convirtiese en hegemónico en los años ochenta del siglo pasado: la insostenibilidad (social, ambiental y económica) es la pauta del presente. La humanidad del siglo XXI vive en un mundo social y ambientalmente más insostenible que el mundo de mediados del siglo pasado. En este escenario, la crisis de la Educación Ambiental es profunda: de aspirar a revertir la crisis ecológica es necesario repensar la praxis educativa para afrontar una situación de colapso o sobrepasamiento socio-ambiental de facto.

En esta coyuntura, mirando al presente y con visión de futuro, la Pedagogía Social y la Educación Social no pueden ni deben eludir su responsabilidad en la formación de una ciudadanía social y ecológicamente sensible, responsable, crítica e proactiva. De ahí que convocáramos el **Congreso Internacional de la SIPS 2021/XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social** con el lema *Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad: construyendo la transición ecológica*. Con este enmarcado pretendíamos animar a la comunidad académica y profesional que se articula en este campo de la reflexión y la acción educativa a reflexionar y dialogar, entre otras, sobre cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué papel puede y debe jugar la Pedagogía/Educación Social en la transición ecológica?
- ¿Qué significados cabe atribuirle a una cultura de la sostenibilidad desde el punto de vista pedagógico-social?
- ¿Cómo se puede construir una cultura de la sostenibilidad en un mundo cuyos valores y estilos de vida dominantes son antitéticos a esta cultura?
- ¿Qué lugar ocupa la Educación Ambiental en el campo de la Pedagogía/Educación Social y viceversa?
- ¿Qué enfoques y que metodologías pedagógico-sociales se pueden movilizar en y para la transición socio-ecológica?
- ¿Cómo contribuir desde la Pedagogía/Educación Social a conformar una eco-ciudadanía?
- ¿Cómo puede contribuir la Pedagogía/Educación Social a las respuestas educativas de emergencia ante la crisis climática?

La celebración del **Congreso Internacional de la SIPS 2021/XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social** estaba prevista originalmente para los días 22 y 23 de octubre de 2020, en modalidad presencial, en la Facultad de Formación del Profesorado del Campus de Lugo de la Universidad de Santiago de Compostela. La pandemia del COVID-19 y la situación de emergencia sanitaria que se declaró a principios de ese mismo año obligó a su aplazamiento y a reformular su organización. Finalmente se pudo realizar en formato semi-presencial durante los días 28-29 de octubre y 4-5 de noviembre del año 2021. En él han participado más de 250 personas, presencialmente y *on line*, pertenecientes a universidades e instituciones educativas de 8 países (Angola, Brasil, Colombia, España, México, Perú, Portugal y Uruguay). El congreso ha recibido 230 comunicaciones, de las que han sido admitidas 128, organizadas en 8 áreas temáticas y que están recogidas en forma de resumen o en versión extensa en estas Actas. También se recogen aquí las 16 ponencias que han dotado de contenido a las conferencias y a los paneles que articularon el programa del congreso.

Todas las actividades del programa se emitieron en *streaming* a través del canal de YouTube de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, en el cual se pueden visionar de forma permanente tanto las ponencias y los paneles que estructuraron el programa, como las presentaciones audiovisuales de las comunicaciones (<https://www.youtube.com/channel/UCh8O39pGHIBwp6XWnA69f3g>).

El lector o lectora de estas actas podrá comprobar hasta qué punto ponentes y comunicantes han contribuido a proponer respuestas sugerentes, tanto desde la reflexión como desde la praxis pedagógico-social, a los interrogantes que nos convocaron en la capital lucense.

Como Presidente del Comité Organizador quiero aprovechar esta presentación para hacer público nuestro agradecimiento a todas las personas, organizaciones e instituciones que han hecho posible la celebración de este evento.

A Montserrat Valcárcel Armesto, en ese momento Vicerrectora de Coordinación del **Campus de Lugo de la Universidad de Santiago de Compostela**, por la acogida en este campus y las facilidades dadas para su realización.

A Lara Méndez López, Alcaldesa de la **ciudad de Lugo**, por un apoyo que se concretó en la programación conjunta de la función teatral de las *Fillas Bravas* y *el Mito de Casandra*, una coproducción entre el Grupo de Teatro Chévere y el Grupo de

Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental al que pertenecemos la mayor parte de quienes integramos la Comisión Organizadora del Congreso.

Al mismo **Grupo de Teatro Chévere** queremos agradecer la audacia de converger con un grupo universitario de investigación para crear un recurso teatral enfocado a la sensibilización pública de la emergencia climática.

También queremos agradecer a Carmen Sarceda Gorgoso, Decana de la **Facultad de Formación del Profesorado** del Campus de Lugo de la USC y a todo el personal administrativo de este centro, por su acogida y predisposición para facilitar el buen discurrir del Congreso, tanto en su formato presencial como en el virtual.

A María Victoria Pérez de Guzmán Puya, presidenta de la **Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social** y, a través de ella, a todo su Consejo Ejecutivo, queremos agradecer haber confiado en nosotros para organizar el XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social y del Congreso Iberoamericano a él asociado. En este sentido quiero destacar especialmente la disposición permanente, eficaz e indispensable, por razones que seguro no hace falta especificar, de su tesorero, el Prof. José Luis Rodríguez Díez.

La organización del **Congreso Internacional de la SIPS 2021/XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social** ha sido posible gracias al trabajo de un equipo muy grande de personas que he tenido el placer de coordinar y que es necesario nombrar para reconocer su dedicación intensa, eficaz y desinteresada sin la que nada habría sido posible. El Prof. Francisco Candía Durán, la Profa. Lucía Iglesias da Cunha y la Profa. Rita Gradaílle Pernas, han asumido las labores de secretaría, especialmente complejas e intensas en un congreso atravesado por las circunstancias de la pandemia y que hubo de combinar presencialidad y virtualidad. A ellas se ha sumado el trabajo de otro profesorado y personal investigador, todos y todas integrantes del **Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea)** de la USC: Alejandro Pérez Díez, Antonio García Vinuesa, Araceli Serantes Pazos, Carmen Morán de Castro, David Neira Caridad, Diana Morela Escobar Arias, Francisco Sónora Luna, Germán Vargas Callejas, Javier Riádigos Couso, Julio Esparís Pereiro, Kylyan Bisquert i Pérez, Laura María Varela Crespo, María Barba Núñez, María Belén Caballo Villar, María Formoso Silva, Miguel Pardellas Santiago, Mónica Arto Blanco, Uxía Garrido Filgueira y Xesús Ferreiro Núñez.

También queremos agradecer el trabajo ímprobo para valorar y seleccionar las comunicaciones presentadas realizado por el **Comité Científico**, presidido por el Prof.

José Antonio Caride Gómez y la Profa. María Victoria Pérez de Guzmán Puya, e integrado por 53 docentes y personas expertas de 34 universidades y 5 instituciones españolas, brasileñas, mexicanas, portuguesas, canadienses e italianas. En este sentido cabe destacar la representación del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España, el Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia, la Associação Portuguesa de Educação Ambiental, el Centro Nacional de Educación Ambiental y la Oficina Española de Cambio Climático.

En el plano organizativo también queremos expresar nuestro agradecimiento a **Feitoría Verde**, la cooperativa de economía social que ha manejado los hilos técnicos del Congreso, especialmente complejos al combinar presencialidad y virtualidad. Sin su trabajo eficaz y su compromiso con los objetivos de este evento, que fue mucho más allá de lo profesional, todo habría sido más difícil.

Cuando comenzamos a planificar el **Congreso Internacional de la SIPS 2021/XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social**, en 2019, lo hicimos según los parámetros de la que ahora se califica como vieja normalidad. La emergencia sanitaria lo trastocó todo. Nuestro objetivo inicial era ofrecer un espacio para compartir conocimientos, reflexiones, experiencias y diálogos sobre la intersección entre la Pedagogía/Educación Social y el trans-campo de la Educación Ambiental. No como un ejercicio académico, sino como un imperativo que deriva de la crisis socio-ambiental contemporánea y de la necesidad de que las Ciencias de la Educación, en general, y la Pedagogía/Educación Social, en particular, contribuyan a enfrentar uno de los grandes retos de nuestro tiempo, posiblemente el más vital -en sentido literal-: cómo realizar la transición hacia una civilización que sea capaz de vivir dignamente en los límites de la biosfera. Eso es lo que significa, básicamente, hablar de cultura de la sostenibilidad.

Para finalizar, quiero compartir una anécdota que sucedió durante la celebración del evento. El penúltimo día recibí una llamada desde la Radio Autonómica Gallega para hablar sobre la COP26 de Glasgow, la 26 Conferencia de las Partes de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático celebrada en las mismas fechas en la ciudad escocesa. La primera pregunta que me hicieron me dejó atónito y creo que contesté algunas cosas bastante ambiguas, sino contradictorias, para evitar transmitir el escepticismo con el que la experiencia nos enseña a valorar el alcance real de estos eventos climáticos. Me preguntaron cuál era mi esperanza en los resultados de la cumbre. Lo cierto es que creo que la mejor respuesta a esa pregunta creo hubiera sido una poesía de Jorge Riechmann,

uno de los pensadores españoles más agudos sobre la naturaleza de la crisis socio-ambiental y sobre cómo abordarla. Me parece pertinente finalizar esta presentación con ella:

La tarea no es ya evitar el colapso sino contener la
barbarie. Y no podemos amar la vida sin aceptar
profundamente el sufrimiento.

Referencias

- Simposio PNUMA/UNCTAD sobre Modelos de Utilización de Recursos, Medio Ambiente y Estrategias de Desarrollo (1974). *Declaración de Cocoyoc*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/34958/S7800686_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Raworth, K. (2018). *Economía Rosquilla. 7 maneras de pensar la economía del siglo XXI*. Paidós.

PRESENTACIÓN

Pablo Ángel Meira Cartea
Presidente do Comité Organizador

Como nunca antes na historia humana, as sociedades do século XXI deben afrontar-los desafíos que implica concilia-los procesos de desenvolvemento, desiguais e insostibles do modelo civilizatorio herdado da modernidade industrial, cos límites físicos da biosfera. Entre outras, o cambio climático ou a perda acelerada da biodiversidade, son evidencias visibles da crise socio-ambiental que nos afecta. Unha crise que tamén se expresa na pobreza e a exclusión social que afecta a miles de millóns de persoas en todo o planeta. Os desaxustes ambientais son incuestionables, sendo moitas as evidencias que informan sobre a alteración do delicado equilibrio climático e ecolóxico que posibilitou a evolución demográfica, económica e cultural da humanidade, desde as pequenas comunidades neolíticas que loitaban por sobrevivir nun mundo baleiro -de seres humanos-, ata as complexas redes territoriais, económicas e sociais do mundo globalizado.

Neste escenario, coas estimables contribucións das ciencias sociais e ambientais, todo indica que só un cambio urxente e profundo nas formas de apropiarse, transformar, producir, distribuír e consumi-los recursos naturais e as cargas que estes procesos xeran podería, cando menos, mitiga-los riscos inherentes á vulnerabilidade dos ecosistemas naturais e, con relación a eles, da vida en toda a súa diversidade. Unha tarefa que invoca á dignidade humana, congruente co respecto aos dereitos humanos en cada sociedade e en tódalas sociedades. Neste marco de posibilidade e necesidade, a sustentabilidade débuxase como un novo valor e principio civilizatorio, imprescindible para que a transición cara a un novo marco de relación humanidade-biosfera sexa ecolóxica e xusta. Retomando a vella aposta da Declaración de Cocoyoc (PNUMA/UNCTAD, 1974), recentemente actualizada por Kate Raworth (2018), é imperativo construír un espazo seguro e xusto para que a humanidade poida vivir dignamente na Terra, sen vulnerar os límites biofísicos que impón un mundo finito, nin tampouco os límites internos que derivan da satisfacción das necesidades básicas de todos os seres humanos.

Aceptar o reto da transición ecolóxica obriga a repensar as respostas educativas nesta encrucillada socioambiental, asumindo con decisión –pero tamén, con firme

convicción ética e pedagóxica– a necesidade de educar para outros modos de ser e desenvolvernos, individual e colectivamente. Unha tarefa na que, con fortuna dispar, a educación ambiental vén comprometendo as súas teorías e prácticas desde os anos sesenta do pasado século, sen que o desenvolvemento sostible nin as educacións que din promovelos consigan harmonizar os seus respectivos enfoques.

O devir das sociedades do século XXI estará marcado pola súa capacidade para responder á crise socio-ecolóxica derivada do choque entre a civilización humana actual e os límites físicos da biosfera. O cambio climático é a expresión máis evidente e acuciante desta crise. O ser humano, polo consumo intensivo de combustibles fósiles e a degradación dos sumidoiros naturais de carbono nos últimos dous séculos, alterou sistemicamente a atmosfera e, con iso, o delicado equilibrio climático que permitiu a extraordinaria expansión demográfica, económica e territorial experimentada pola humanidade durante os últimos 10 000 anos.

As ciencias do clima e as ciencias ambientais advirten, cunha certeza e unha alarma crecentes, que o tempo das dilacións rematou. As inercias climáticas e ecolóxicas da biosfera non admiten máis tempo de espera para modificar o rumbo civilizatorio actual.

A transición socio-ecolóxica requirirá distintas transicións que avancen de forma integrada e sinérxica: unha transición tecnolóxica, que permita redefinir completamente o modelo enerxético actual e liberalo da dependencia dos recursos fósiles; unha transición económica, que favoreza unha distribución xusta e equitativa dos recursos naturais e das cargas ambientais; e unha transición cultural que contribúa a construír socialmente novos patróns de relación, produción, traballo e consumo, que sexan sostibles e garantan unha vida digna e segura para todas as persoas e en todas as sociedades.

Este reto obriga a repensar e redefinir as respostas educativas á problemática ambiental. Desde a súa aparición a finais da década dos anos sesenta, a educación ambiental foi perdendo relevancia e centralidade na praxe pedagóxica. A educación ambiental naceu coa aspiración de redefinir toda a educación ao incorporar a eco-dependencia da nosa especie nos procesos de socialización. Sen embargo, de ser un catalizador do cambio educativo pasou progresivamente a converterse nunha educación máis adxectiva que substantiva, conforme o modelo de produción-consumo dominante - o capitalismo global de mercado- foi impondo límites políticos, éticos e ideolóxicos ás posibilidades de transformación das formas en que valoramos, explotamos e

distribuímos os recursos naturais. O proxecto do Desenvolvemento Sostible amosa síntomas de esgotamento desde que se convertese en hexemónico nos anos oitenda do século pasado: a insostibilidade (social, ambiental e económica) é a pauta do presente. A humanidade do século XXI vive nun mundo social e ambientalmente máis insostible que o mundo de mediados do século pasado. Neste escenario, a crise da educación ambiental é profunda: de aspirar a revertela crise ecolóxica é necesario repensala praxis educativa para afrontar unha situación de colapso ou sobrepasamento socio-ambiental de facto.

Nesta conxuntura, mirando ao presente e con visión de futuro, a pedagogía social e a educación social non poden nin deben eludir as súas responsabilidades na formación dunha cidadanía social e ecoloxicamente sensible, responsable, crítica e proactiva. De aí que convocáramos o **Congreso Internacional da SIPS 2021/XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social** co lema *Educación Ambiental e Cultura da Sustentabilidade: construíndo a transición ecolóxica*. Con este enmarcado pretendíamos animar á comunidade académica e profesional que se articula neste campo da reflexión e a acción educativa a reflexionar e dialogar, entre outras, sobre cuestións como as seguintes:

- Que papel pode e debe xogar a Pedagogía/Educación Social na transición ecolóxica?
- Que significados cabe atribuírle a unha cultura da sustentabilidade desde o punto de vista pedagógico-social?
- Como se pode construír unha cultura da sustentabilidade nun mundo cuxos valores e estilos de vida dominantes son antitéticos a esta cultura?
- Que lugar ocupa a educación ambiental no eido da Pedagogía/Educación Social e viceversa?
- Que enfoques e que metodoloxías pedagógico-sociais pódense mobilizar en e para a transición socio-ecolóxica?
- Como contribuír desde a Pedagogía/Educación Social a conformar unha ecociudadanía?
- Como pode contribuír a Pedagogía/Educación Social ás respostas educativas de emerxencia ante a crise climática?

A celebración do **Congreso Internacional da SIPS 2021/XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social** estaba prevista orixinalmente para os días 22 e

23 de outubro de 2020, en modalidade presencial, na Facultade de Formación do Profesorado do Campus de Lugo da Universidade de Santiago de Compostela. A pandemia do COVID-19 e a situación de emerxencia sanitaria que se declarou a principios dese mesmo ano obrigou ao seu adiamento e a reformular a súa organización. Finalmente púidose realizar en formato semi-presencial durante os días 28-29 de outubro e 4-5 de novembro do ano 2021. Nel participaron máis de 250 persoas, presencialmente e *on line*, pertencentes a universidades e institucións educativas de 9 países (Angola, Brasil, Canadá, Colombia, España, México, Perú, Portugal e Uruguai). O congreso recibiu 230 comunicacións, das que foron admitidas 128, organizadas en 8 áreas temáticas. Todas están recollidas en forma de resumo ou en versión extensa nestas actas. Tamén se recollen aquí as 16 ponencias que dotaron de contido ás conferencias e aos paneis que articularon o programa do congreso.

Todas as actividades do programa emitíronse en *streaming* a través da canle de YouTube da Sociedade Iberoamericana de Pedagogía Social, no cal se poden visionar de forma permanente tanto as ponencias e os paneis que configuraron o programa, como as presentacións audiovisuais das comunicacións <https://www.youtube.com/channel/UCh8O39pGHIBwp6XWnA69f3g>.

O lector ou lectora destas actas poderá comprobar ata que punto poñentes e comunicantes contribuíron a propoñer respostas suxerentes, tanto desde a reflexión como desde a praxe pedagóxico-social, aos interrogantes polos que fomos convocados na capital lucense.

Como presidente do Comité Organizador quero aproveitar esta presentación para facer público o noso agradecemento a todas as persoas, organizacións e institucións que fixeron posible a súa celebración.

A Montserrat Valcárcel Armesto, nese momento Vicerreitora de Coordinación do **Campus de Lugo da Universidade de Santiago de Compostela**, pola acollida recibida neste campus e as facilidades dadas para levalo a cabo.

A Lara Méndez López, Alcaldesa da **cidade de Lugo**, por un apoio que se concretou na programación conxunta da función teatral das *Fillas Bravas e o Mito de Casandra*, unha coprodución entre o Grupo de Teatro Chévere e o Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental ao que pertencemos a maior parte das persoas que integramos a Comisión Organizadora do Congreso.

Ao mesmo **Grupo de Teatro Chévere** queremos agradecer a audacia de converxer cun grupo universitario de investigación para crear un recurso teatral enfocado á sensibilización pública sobre a emerxencia climática.

Tamén queremos agradecer a Carmen Sarceda Gorgoso, Decana da **Facultade de Formación do Profesorado** do Campus de Lugo da USC e a todo o persoal administrativo deste centro, polas facilidades dadas para facilitar o bo discurrir do Congreso, tanto no seu formato presencial como no virtual.

A María Victoria Pérez de Guzmán Puya, presidenta da **Sociedade Iberoamericana de Pedagogía Social** e, a través dela, a todo o seu Consello Executivo, queremos agradecer ter confiado en nosoutros para organizar o XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social e do Congreso Iberoamericano a el asociado. Neste sentido queremos destacar especialmente a disposición permanente, eficaz e indispensable, por razóns que seguro non fai falta detallar, do seu tesoureiro, o Prof. José Luís Rodríguez Díez.

A celebración do **Congreso Internacional da SIPS 2021/XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social** foi posible grazas ao traballo dun equipo de persoas que tiveron o pracer de coordinar e que cómpre nomear para recoñecer a súa dedicación intensa, eficaz e desinteresada sen a que nada tería sido posible. O Prof. Francisco Candía Durán, a Profa. Lucía Iglesias da Cunha e a Profa. Rita Gradaílle Pernas, asumiron os labores de secretaría, especialmente complexas e intensas nun congreso atravesado polas circunstancias da pandemia e no que houbo que combinar presencialidade e virtualidade. A elas sumouse o traballo doutro profesorado e persoal investigador do **Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-interea)** da USC: Alejandro Pérez Díez, Antonio García Vinuesa, Araceli Serantes Pazos, Carmen Morán de Castro, David Neira Caridad, Diana Morela Escobar Arias, Francisco Sónora Luna, Germán Vargas Callejas, Javier Riádigos Couso, Julio Esparís Pereiro, Kylyan Bisquert i Pérez, Laura María Varela Crespo, María Barba Núñez, María Belén Caballo Villar, María Formoso Silva, Miguel Pardellas Santiago, Mónica Arto Blanco, Uxía Garrido Filgueira e Xesús Ferreiro Núñez.

Tamén queremos agradecer o traballo ímprobo para valorar e seleccionar as comunicacións presentadas realizado polo **Comité Científico**, presidido polo Prof. José Antonio Caride Gómez e a Profa. María Victoria Pérez de Guzmán Puya, e integrado por 53 docentes e persoas expertas de 34 universidades e 5 institucións españolas, brasileiras, mexicanas, portuguesas, canadenses e italianas. Neste sentido cabe destacar

as representacións do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, o Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España, o Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia, a Associação Portuguesa de Educação Ambiental, o Centro Nacional de Educación Ambiental e a Oficina Española de Cambio Climático.

No plano organizativo tamén queremos expresar o noso agradecemento a **Feitoría Verde**, a cooperativa de economía social que manexou os fíos técnicos do Congreso, especialmente complexos ao combinar presencialidade e virtualidade. Sen o seu traballo eficaz e o seu compromiso cos obxectivos e os contidos deste evento, que foi moito máis alá do profesional, todo tería sido máis difícil.

Cando comezamos a planificar o **Congreso Internacional da SIPS 2021/XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social**, en 2019, fixémoslo segundo os parámetros da que agora se cualifica como vella normalidade. A emerxencia sanitaria mudouno todo. O noso obxectivo inicial era ofrecer un espazo para compartir coñecementos, reflexións, experiencias e diálogos sobre a intersección entre a Pedagogía/Educación Social e o trans-campo da educación ambiental. Non como un exercicio académico, senón como un imperativo que deriva da crise socio-ambiental contemporánea e da necesidade de que as ciencias da educación, en xeral, e a Pedagogía/Educación Social, en particular, contribúan a enfrontar un dos grandes retos do noso tempo, posiblemente o máis vital -en sentido literal-: como realizar a transición cara a unha civilización que sexa capaz de vivir dignamente nos límites da biosfera. Iso é o que significa, basicamente, falar de cultura da sustentabilidade.

Para finalizar, quero compartir unha anécdota que sucedeu durante a celebración do evento. O penúltimo día recibín unha chamada desde a Radio Autonómica Galega para falar sobre a COP26 de Glasgow, a 26 Conferencia das Partes das Nacións Unidas sobre Cambio Climático celebrada polas mesmas datas na cidade escocesa. Preguntáronme sobre cal era a miña esperanza nos resultados do cumio. Creo que contestei de forma bastante ambigua, senón contraditoria, para evitar transmitir o escepticismo co que a mirada retrospectiva nos ensina a valorar o alcance real destes eventos climáticos. O certo é que creo que a mellor resposta tería sido unha poesía de Jorge Riechmann, un dos pensadores españois máis agudos sobre a natureza da crise socio-ambiental e sobre como abordala. Paréceme pertinente rematar esta presentación con ela:

A tarefa non é xa evitar o colapso senón conte-la
barbarie. E non podemos amar a vida sen aceptar
profundamente o sufrimento.

Referencias

- Simposio PNUMA/UNCTAD sobre Modelos de Utilización de Recursos, Medio Ambiente y Estrategias de Desarrollo (1974). *Declaración de Cocoyoc*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/34958/S7800686_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Raworth, K. (2018). *Economía Rosquilla. 7 maneras de pensar la economía del siglo XXI*. Paidós.

CONFERENCIAS PLENARIAS

Educación y cultura de la sostenibilidad

Teresa Franquesa

*Ex directora de los Serveis d'Estratègia i Cultura de Sostenibilitat del área d'Ecologia Urbana
del Ajuntament de Barcelona*

3afranquesa@gmail.com

Saludo

Entiendo que un congreso es más que nada una reflexión compartida y que mi intervención no hace más que iniciar esta reflexión. Lo hago con mucho gusto y desde la humildad de contribuir con el granito de arena de mi pensamiento. Muchas gracias por esta oportunidad de compartir con personas que se interesan por la transformación social y el papel que la educación puede jugar en ella.

En el título de esta intervención, como en el tema de este congreso aparece la palabra sostenibilidad. Una palabra usada, abusada y mal usada, que puede que alguno de vosotros, expertos en pedagogía social, se pregunte si tiene que ver con su trabajo. Intentaré explicar lo mucho que tiene que ver y reivindicaré el concepto como objetivo y horizonte en nuestra tarea sociocultural y educativa.

Sobre sostenibilidad e insostenibilidad

Para ilustrar el concepto de sostenibilidad es muy útil la figura de un donut. Su símil con la sostenibilidad es que tiene un límite por fuera y un límite por dentro. Me explico:

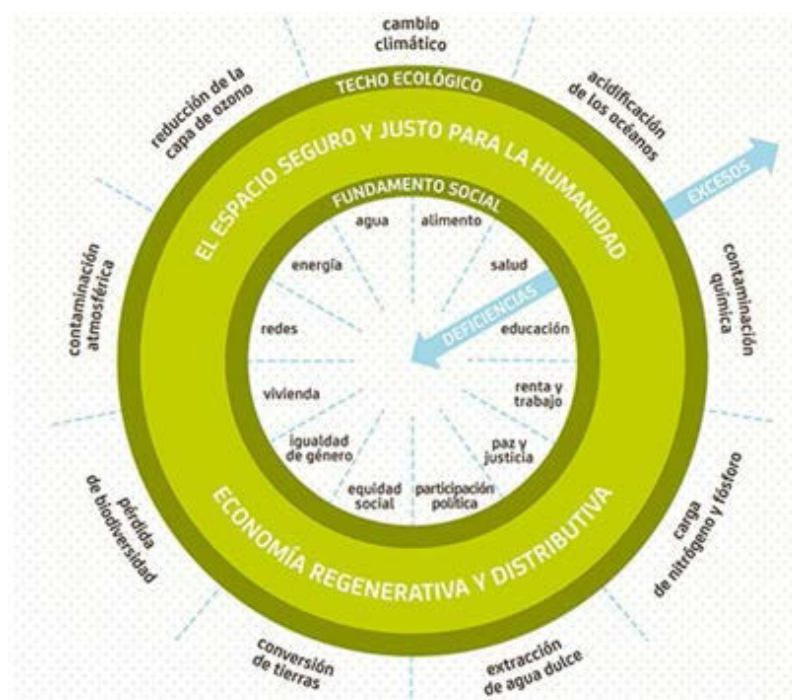
En 2009 el equipo de Johan Rockström, del Centro de Resiliencia de Estocolmo, y Will Steffen, de la Universidad Nacional de Australia, sugirieron una serie de umbrales (Rockström y Steffen, 2009), lo que denominan «fronteras planetarias», que en caso de ser superados pueden poner en peligro la estabilidad del planeta: la contaminación química, la acidificación de los océanos, el uso del agua dulce, los cambios de uso de la tierra, la pérdida de biodiversidad, el agujero de la capa de ozono, los ciclos del nitrógeno y del fósforo, y el cambio climático. Estas fronteras definen un espacio seguro mientras estemos por debajo del límite; si este se traspasa, entraremos en una zona de peligro. El grupo definió, así, un Espacio Seguro para la humanidad, el *Safe Operating*

Space, con el acrónimo SOS, que marca el límite de capacidad de la Tierra. La humanidad puede ser sostenible si opera dentro de estos límites. Más allá no hay pastel.

Tres años más tarde la economista británica Kate Raworth (2012), que trabajaba entonces en OXFAM, recordó que no solo tenemos un techo, también tenemos un suelo del que no podemos bajar: tenemos un límite interno, que viene marcado por la obligación de atender las necesidades básicas para una vida digna para todos los habitantes de la Tierra. Sugirió que se incorporaran fronteras sociales en la estructura de las fronteras planetarias, tales como acceso a la alimentación, al agua, a la energía, a la vivienda, al trabajo, a la educación, a la salud, y a los derechos políticos, para definir **un espacio ambientalmente seguro compatible con la vida digna para todos**. Es decir, que no tenemos pastel, sino un donut.

Esta anilla (véase figura 1) representa gráficamente el espacio seguro y justo para la prosperidad de la humanidad, resultado de integrar los límites del planeta y los requerimientos del desarrollo humano. El círculo de dentro es la base, los requerimientos indispensables para una vida digna, y el de fuera es el techo, la capacidad de carga del planeta.

Figura 1. Un espacio seguro y justo para la humanidad

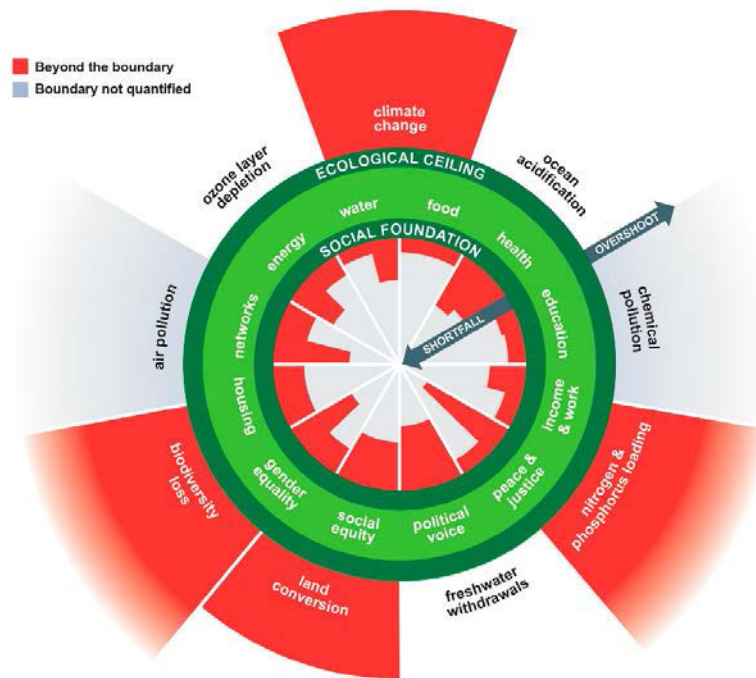


Fuente: Raworth, 2012, p.4.

Sostenibilidad integra los límites del planeta y los requerimientos del desarrollo humano. En nuestro concepto de sostenibilidad no se puede dejar caer a nadie en el agujero del medio, con falta de lo que es esencial para vivir. Todo el mundo debe tener cabida dentro del anillo, por encima del fundamento social. Pero, al mismo tiempo, no se puede sobrepasar el techo ecológico, por lo que necesitamos disminuir la presión sobre los sistemas que soportan la vida y mantienen el planeta habitable.

Este «dónut» puede actuar como la brújula que apunta en la dirección correcta, porque nos da una imagen muy gráfica del doble objetivo que tenemos y que hoy, como sabéis bien, estamos lejos de alcanzar. Cuando inscribimos los datos de la situación actual en el dónut, los límites se traspasan por ambos lados.

Figura 2. El «dónut» económico: siete formas de pensar como economista del siglo XXI



Fuente: Raworth, 2017, p.44.

Miles de millones de personas no cubren sus necesidades, mientras afrontamos problemas muy graves relacionados con el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la contaminación del aire y de los suelos. Las cuñas rojas debajo del fundamento social muestran la proporción de personas que se queda corta en lo esencial de la vida. Las que irradian más allá del techo ecológico muestran algunas fronteras que se están sobrepasando.

En este retrato de la humanidad nos reconocemos en clara insostenibilidad. Las políticas de crecimiento tradicionales han fracasado en las dos cuentas. Muy pocos beneficios del crecimiento han ido a las personas que viven en la pobreza y demasiado porcentaje de la subida del PIB ha sido a costa de la degradación de los recursos naturales.

El necesario cambio cultural

Puede ser bueno recordar que la vida tiene unos 3800 millones de años, mientras que nuestra especie tiene solo 300 000 años (0,007 del tiempo de vida en el planeta). La rueda, la inventamos hace solo 6000 años. Ha sido en los últimos 300 años, que con el crecimiento de la población y el desarrollo de la tecnología, el poder de los humanos sobre el entorno se ha multiplicado por mucho. Manipulamos el entorno al por mayor y generamos cambios a escala planetaria. La transformación ha alcanzado dimensiones colosales, hasta el punto de que, aumentando la concentración de CO₂ en la atmósfera, hemos cambiado el clima. Se habla ya de Antropoceno, nueva era geológica en que la fuerza dominante en el planeta es la actividad humana. El cambio climático es una seria amenaza, pero no la única. Hemos alterado más del 75 % de la tierra firme, ha disminuido drásticamente la superficie total de bosques, y una de cada 8 especies conocidas está en riesgo de extinción, a la vez que la pobreza y la exclusión afectan a miles de millones de personas.

Para hallar la manera de vivir en lo que pueda ser un espacio justo y seguro, poniendo fin a las privaciones y manteniéndonos dentro de la capacidad de carga de la Tierra, no podemos confiar en la solución de seguir creciendo. **El concepto de sostenibilidad desafía la creencia en el crecimiento económico sostenido.** Es la lógica aplastante de que en un planeta finito no se puede crecer infinitamente.

No es necesario saber mucho de economía ni de ecología para ver que en buena parte los problemas que afrontamos son disfunciones del sistema económico. Toca poner en cuestión el modelo que contempla la Tierra como un yacimiento ilimitado de recursos, que se suponen que no tienen ningún valor hasta que se les pone precio, y que están ahí para el privilegio de unos pocos. Se hace evidente que nuestra manera de, supuestamente, progresar no tiene ni lógica ni futuro. **Es necesario repensar las nociones de progreso y bienestar, desligándolas del crecimiento.**

Apuntar a la sostenibilidad supone un cambio de rumbo colosal en el que deben cambiar muchas cosas y a diferentes planos: hay que adoptar lógicas económicas

distintas, hay que diseñar nuevas políticas, hay que encontrar también mejores soluciones técnicas...Pero los aquí presentes no somos ni economistas, ni políticos, ni tecnólogos. Lo que nos toca a nosotros, nuestra aportación a la transición hacia la sostenibilidad, está en el campo de las maneras de pensar y de ver el mundo de las personas: sus valores, asunciones y formas de vida. Nuestra aportación a la sostenibilidad está en el terreno del cambio cultural. Un cambio fundamental, que en cierto modo está en la base de todo.

Porque, si bien el modelo de producción y consumo vigente se defiende de muchas maneras se apoya y se alimenta especialmente en nuestra manera de pensar el mundo y de entenderlo. Tiene que ver con la cultura y los valores de nuestras sociedades opulentas.

La convicción de que no existen límites para el crecimiento va asociada a otras ideas, muy arraigadas en la cultura occidental y ampliamente compartidas como son que:

- progreso es sinónimo de crecimiento;
- necesitamos poseer cada día cosas nuevas –como más, mejor– para asegurar nuestro bienestar;
- este estilo de vida, basado en una espiral producción-consumo desaforada, representa el estadio más elevado de la civilización;
- la tecnología y la ciencia son instrumentos todopoderosos para arreglar todos los problemas que puedan surgir.

Esta mentalidad justifica y enmarca nuestro día a día: nuestras decisiones, nuestras aspiraciones y deseos, nuestra escala de valores.

Nos toca cuestionar las asunciones culturales que nos hacen colectivamente insostenibles. Y son ideas que arraigan en el **paradigma de la excepcionalidad humana**: la concepción del ser humano como especie singular y privilegiada, completamente independiente del medio y destinada a dominar sobre el resto de la naturaleza. Esta cosmovisión ya está justificada en el mito occidental de la creación del mundo, el Génesis: «creced y dominad la Tierra». El relato que nos contamos a nosotros mismos dice que Dios nos otorga el papel de Rey de la Creación. Es una idea más y más consolidada en los tiempos modernos y la Revolución industrial: la naturaleza se considera cada vez más irrelevante para nuestra vida y para nuestra sociedad, el hombre se declara independiente de la naturaleza, ajeno a cualquier interdependencia, y puede

imponer su dominio. Eso sí, sin saber prever las consecuencias sobre los sistemas de soporte de la vida que mantienen el planeta habitable.

No estamos nada familiarizados con la realidad de que solo una especie más de las decenas de millones que habitan la Tierra. Y que no solo dependemos vitalmente del agua, del aire, del suelo fértil y de las demás especies que conviven con nosotros sobre la tierra, sino que un gran número de ellas forman parte de nuestro propio cuerpo. En él viven unos 40 billones de células microbianas, más que células humanas (unos 30 billones), como microbiota indispensable para nuestro normal funcionamiento. Así que no soy «yo», somos un todo.

Toca bajarnos del paradigma de la excepcionalidad humana, adoptar una visión más realista en la manera como nos pensamos como individuos y como sociedad, y desarrollar valores y maneras de vivir acordes.

Un análisis del escenario actual

¿Dónde nos encontramos en este cambio cultural y qué significa ahora, para nosotros educadores, promoverlo? Compartiré algunas observaciones, percepciones y pensamientos sobre como veo el contexto actual y, luego, también trataré de exponer alguna idea sobre como pienso que podemos avanzar.

Claro está que este cambio cultural es un reto enorme, sobrecogedor, frente al cual a menudo nos sentimos ineptos, cuando no impotentes. Las fuerzas que actúan en dirección contraria son tremendas.

Pero, a la vez, cada día son más las personas que toman conciencia de la situación y se mueven para cambiar las cosas. Se han hecho avances, y, sobretudo, la relevancia de las problemáticas que afrontamos se ha hecho evidente para muchas personas. Y en esto, sin duda alguna, han tenido un papel los activistas sociales y la educación. Algunos de nosotros somos los abuelos de Greta: sin lo que se ha hecho en educación desde hace 40 años, no sé dónde estaríamos, pero me parece que difícilmente existiría *Fridays x Future* ni la conciencia que ha crecido en los jóvenes. Está claro que las problemáticas socioambientales interesan hoy más que nunca.

• Infoxicación

Este **creciente interés por los problemas socioambientales**, en el tiempo de las tecnologías digitales, ha generado mucha información, excesiva, a menudo simplista.

Pero incluso si es buena, el **exceso de información** que recibimos en nuestro día a día llega a superarnos y nos satura, es decir, rebasa nuestra capacidad de asimilación. Un exceso de información puede significar desinformación.

- **Confusión**

A la vez, respondiendo a este **interés emergente**, tras mucho tiempo en que las problemáticas socioecológicas han sido ignoradas, hace unos pocos años todo el mundo adhiere, todos están de acuerdo en que hay que ser ‘sostenible’ y asistimos a una presencia creciente y avasalladora del término sostenibilidad por todas partes.

Hace pocos días, un amigo que tiene una pequeña consultora ambiental, me comentaba que ‘sostenibilidad’ está cogiendo una fuerza increíble en el discurso de las corporaciones, de modo que las grandes consultoras contratan centenares de profesionales para redactar informes sobre sostenibilidad que demuestren que la gestión de las empresas incorpora impactos ambientales y sociales. ¿Es esto un avance real, o se trata de la incorporación de la retórica y la etiqueta variando poca cosa? De todo habrá... No es fácil distinguir.

Lo sostenible vende y «mola». Todos los productos se convierten en sostenibles, la ropa, las galletas, el vino, el turismo... en base a la realidad –hay iniciativas auténticas y valiosas– o puro *marketing*, cuando no *greenwashing*. Hace muy poco vi un anuncio que usaba palabras que sonaban bien: menos contaminación, alimentación más sostenible, activistas por la salud... y resulta que el anuncio es de una aseguradora que vende salud privada. Los mensajes publicitarios capturan valores emergentes, a los que cada vez más personas se adhieren, y los usan para su discurso. No es nada nuevo. La parte buena es que, si se usan valores emergentes para tratar de vender, significa que estos valores realmente crecen en nuestras sociedades. Es un indicador del avance de estas ideas. El peligro es que acaben por vaciarlos de contenido.

Por desgracia, esta banalización y manipulación del término se ve también a menudo en las instituciones, que usan ‘sostenible’ para connotar positivamente cualquier política o cualquier programa educativo.

Y aquí debo decir que los propios documentos de las ONU caen en ambigüedades cuando tratan de sostenibilidad. El concepto de Desarrollo Sostenible en el Informe Brundtland (ONU, 1987) tuvo mucho éxito: Todo el mundo está de acuerdo con el adjetivo. ¿A quién le gustaría proponer un «desarrollo insostenible»? Por supuesto, ¡a

nadie! ‘Sostenible’ se convirtió en un comodín, aceptado y utilizado por personas e instituciones que perpetúan muchos aspectos del modelo expansionista. La definición como «Desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» es ambigua. ¿Qué significa exactamente «cubrir las necesidades del presente sin comprometer el futuro»? ¿Qué consideramos una necesidad? No queda bien establecido y deja margen a continuar creciendo diciendo que procuraremos no comprometer el futuro... Hace poco énfasis en la necesidad de salvaguardar los sistemas ecológicos y la biodiversidad como soporte de la vida (del cual depende el bienestar tanto de las generaciones actuales como de las futuras), y en ningún momento pone en duda el crecimiento económico.

Y más recientemente, la Agenda 2030, que se aprobó en 2015 con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que hoy están vigentes, y presentes en todas partes con sus colores vistosos, no habla para nada de límites planetarios, y en cambio expresa repetidamente el deseo de un crecimiento económico sostenido y le dedica un objetivo específico, el 8.

La no distinción entre desarrollo y crecimiento ha sido y es una de las ambigüedades más flagrantes del concepto de DS de las NNUU y es una pena que con los ODS se perpetúa. Conviene tener muy presente la diferencia entre desarrollo y crecimiento. El crecimiento es una medida puramente cuantitativa, mientras que el desarrollo es una medida cualitativa. El desarrollo mide el bienestar humano en una sociedad, el progreso del conjunto de la sociedad, y se relaciona con el índice de igualdad, de capital humano y de mejora de la calidad de vida de la población.

Resumiendo, una característica del momento actual es la confusión en torno a la sostenibilidad. Una confusión que exige un esfuerzo continuado para distinguir conceptos, para aclararlos, para evitar que se secuestre el concepto.

• ***Universalización de la responsabilidad***

Hoy, en general, los problemas ya no se niegan, como se hacía no hace tanto, pero cuando ya no se pueden negar más, se desvían de diferentes maneras. Una salida es repartir la responsabilidad universalmente. Es inexacto decir que «la humanidad» es la causante de todos estos problemas. Deberíamos decir «parte de la humanidad», dado que los principales responsables de esta situación somos los países ricos y el modelo

económico que hemos impuesto en el mundo globalizado. Pero mientras que unos se llevan la riqueza y generan la mayoría de las emisiones, los impactos afectan a todos, y especialmente a los que tienen menos recursos para adaptarse, de manera que a pesar de tener menos responsabilidad, acaban pagando las peores consecuencias.

En este sentido se ha llamado la atención sobre el mismo concepto de Antropoceno, como era geológica en la cual las «actividades humanas» se han vuelto determinantes en las condiciones del planeta. El discurso «nosotros hemos crecido hasta convertirnos en una fuerza fenomenal», reparte las culpas a todos por igual, desviando la atención de los verdaderos causantes. T.J. Demos (2017), profesor de Historia del Arte en Santa Cruz (Universidad de California), que dirige el Center for Creative Ecologies, dice que el discurso del Antropoceno «anestesia la politización que llevaría a la exigencia de equidad, derechos humanos y responsabilidad histórica» y Jason Moore (2016), historiador ambiental y economista político en el Departamento de Sociología de la Binghamton University (Nueva York), propone llamar a la era actual Capitaloceno: es claro que sugiere una visión de la realidad bastante distinta. Un paso más allá, la filósofa Donna Haraway (2014) propone Chthuluceno, un nombre basado en el monstruo dragón-pulpo-humano de Lovecraft: dice ella que más que describir el momento actual mencionando las fuerzas destructivas, conviene inspirar para el desarrollo de una cultura de supervivencia, basada en interacción con las demás especies en un mundo común, idea vinculada también al concepto de simbiogénesis de Lynn Margulis. Como veis, desde el arte y la filosofía se están aportando ideas críticas y provocativas muy interesantes.

• *Individualización de la responsabilidad*

Otra estrategia igualmente efectiva para desviar responsabilidades es la individualización de la responsabilidad. Por ejemplo en el cambio climático, se promueven acciones individuales pero se evita hablar del cambio sistémico que necesitamos: dejar de extraer, vender y quemar combustibles fósiles.

Quizás sorprenda saber que la calculadora de la huella de carbono para que cada persona individual evalúe su contribución al calentamiento global en la vida cotidiana fue una idea que la agencia de comunicación Ogilvi and Mather presentó a British Petroleum en 2004. ¡Tuvo un gran éxito! Y tiene interés, indiscutiblemente, pero sobre todo permitió enfocar en los hábitos de consumo individuales desviando la atención de

las grandes empresas petroleras, que siguen en el negocio *as usual*. Pero no solo las empresas: las instituciones también son expertas en desplazar la responsabilidad hacia la esfera del individuo desviando la atención de los sistemas políticos y económicos. Y los mismos programas de educación ambiental con frecuencia han tendido y tienden al catecismo y el decálogo individual.

- ***El colapso como desmovilización***

Otra idea muy presente, la del colapso, aunque justificada por la situación, puede ser igualmente desmovilizadora: a menudo los mismos que antes decían «no pasa nada» ahora dicen «ya no hay nada que hacer».

Los jóvenes expresan que tienen mucha información sobre la amenaza de la catástrofe y poco sentimiento de control. Entonces, para evitar la ansiedad, lo más rápido es rendirse. Me parece que vale la pena cultivar la idea de que hay muchos futuros posibles. Que algunos de ellos sean muy malos no significa que debamos rendirnos. Es por ello que Pablo Meira, Paco Heras y yo (Franquesa et al., 2021) misma decidimos titular un reciente artículo sobre la situación de la educación ambiental «Colapso y esperanza». No la esperanza vacía del «todo irá bien» sino la basada en ayudar a darse cuenta del poder que tenemos para hacer acciones significativas, que marquen diferencia.

Y.N. Harari, en «21 lecciones para el siglo XXI» (2018), propone bajar el tono de las profecías entorno al fin del mundo y cambiar del modo pánico al modo desconcierto. Escribe que «el pánico es una forma de arrogancia, que procede de la sensación prepotente de saber exactamente hacia donde se dirige el mundo, mientras que el desconcierto es más humilde y por tanto tiene una visión más clara». Dice él, «no es *se acerca el apocalipsis* sino más bien *la verdad es que no entiendo que pasa en el mundo*».

En actitud de exploración

Si como dice Harari, no entendemos lo que pasa en el mundo, ¿estamos realmente perdidos?

En el libro *Sobre el arte de perderse* Rebeca Solnit (2020) escribe que los exploradores siempre están perdidos porque no han estado antes en aquel lugar. Ellos no esperan saber exactamente donde se encuentran, pero conocen bien sus instrumentos y

tienen una idea bastante clara de la trayectoria que quieren seguir. Y sobre todo confían en sobrevivir y encontrar un camino y una salida.

Considero que **exploración** es una de las palabra clave en estos momentos. Saber estar **perdidos sin pánico**. Explorar, aunque sean senderos sin salida. Se trataría de poder aceptar que estamos en estado de choque y desorientación y aun así poder avanzar.

Con esta actitud, **exploro** a continuación 7 ideas, o líneas de acción.

1. Nuestro objetivo: cultura de sostenibilidad

Dado que los modelos heredados son inadecuados, marquémonos como objetivo construir nuevas maneras de mirar la realidad. Necesitamos un relato actualizado del mundo. Nueva cultura: cultura de sostenibilidad.

Una cultura que cuestione y haga evolucionar conceptos asociados a un tipo de vida insostenible que ha quedado obsoleto. Otro paradigma: **No somos independientes del medio, sino ecodependientes, no es posible un crecimiento infinito, es inmoral tanta desigualdad.**

Esta cultura de sostenibilidad debe ser la cultura propia de una sociedad madura y responsable, que acepta los límites y despliega solidaridad entre todos sus miembros.

Hemos de estar convencidos de que **cambiar la cultura es posible**. Los antropólogos dicen que las culturas son flexibles, que las culturas cambian; y todos lo hemos experimentado. Hace 100 años las mujeres no votaban y era impensable que se pusieran unos pantalones. Hace 50 años el divorcio era ilegal en España, ir en bicicleta era de pobre, se fumaba en los cines. En mi ciudad, Barcelona, hace solo 20 años, tirábamos los residuos a un vertedero humeante en la sierra de Garraf, que hoy es un parque natural, en la ciudad no había carriles bici, hoy hay 270 km. Las cosas cambian inevitablemente: la cuestión es que lo hagan en la buena dirección. Cambiar la cultura es posible. Y pensamos que hay que cambiarla por una nueva cultura de sostenibilidad.

En realidad la cultura de sostenibilidad es una **contracultura**, en el sentido de que está contrariando la cultura dominante. Cuestionamos la cultura hegemónica y los valores sociales dominantes, unos valores con los que nos sentimos disconformes, que nos generan malestar e indignación. Pero no sólo cuestionamos: además de demoler, debemos construir. Tantear nuevas maneras de ver el futuro común y participar en crearlo.

2. No desparejar emergencia ambiental de justicia social

La alternativa a la universalización de la culpa solo puede ser insistir más y más en la equidad. Si algún mensaje me gustaría dar hoy, es que la sostenibilidad exige no desparejar emergencia ambiental de justicia social. Ni podemos buscar el progreso económico y social desentendiéndonos de la degradación de los sistemas naturales que son soporte de la vida, ni es suficiente centrarnos en resolver problemas ambientales ignorando las necesidades de las personas para una vida digna. Hay que entender las dos dimensiones del reto y asumir que tenemos que afrontar ambas. Hacernos una buena representación mental de la problemática es imprescindible para no desenfocar los esfuerzos. Por eso encuentro útil la imagen del donut de los límites ecológicos y sociales, como forma sintética e inspiradora de explicar cuál es la brújula que marca la buena dirección.

3. Cambiar y exigir

Contra la tendencia a la individualización de la responsabilidad, hay una pareja de ideas clave: cambiar y exigir. Necesitamos cambios individuales, desde luego, pero también debemos ser parte de la solución empujando cambios sistémicos. Las opciones individuales conscientes son necesarias pero no suficientes. Los cambios que necesitamos no se harán solo con la gente estando en su casa y portándose bien. Vernos como ciudadanos significa vernos conectados con la sociedad. Considerar nuestra huella de carbono, sí, pero también poner atención a la huella de las grandes empresas energéticas, de la industria cárnica, la de los plásticos y todas las demás.

Tenemos capacidad de exigencia, todos podemos presionar desde abajo y también apoyar a los actores políticos que organizan cambios institucionales desde arriba.

Andreu Escrivà, en su libro *Y ahora ¿yo qué hago?* (2020) enfatiza: «Hacer es primordial, porque demuestra a nuestros semejantes que nos concierne y que nos importa. Exigir es imprescindible, porque no solo muestra, sino que interpela y reivindica. Cuanto más hagamos, más seremos capaces de exigir».

4. Contra la confusión, visión crítica permanente

Una misión imprescindible de la educación es despertar y entrenar la visión crítica, que nos permite estar alerta y pensar por nosotros mismos y analizar la realidad con racionalidad, rigor e independencia de criterio. Entender el mundo nos plantea

grandes retos. Y por si fuera poco, también nos los plantea no dejarnos arrastrar por la retórica, cuestionar el sentido de los discursos, desenmascarar las actividades de siempre vestidas ahora de ‘sostenibles’. Deberíamos ayudar a reconocer las contradicciones, cuestionarlas y no normalizarlas.

Claramente, para avanzar en este cambio cultural, desaprender es tan importante como aprender, porque hay que revisar críticamente ideas, hábitos y modos de vida. Pero el espíritu crítico hay que compaginarlo con la capacidad de construir el cambio. Siempre me gusta recordar la ‘fórmula’ de Michela Mayer: mirada crítica y lenguaje de la posibilidad. Ver lo que no nos gusta, hablar de lo que podemos hacer. Aprender a encontrar el espacio entre destruir y crear.

5. Pensar juntos para definir y cocrear cultura de sostenibilidad

Así que, debemos desaprender y también proponer nuevos valores, pero ¿qué conocimientos, valores y prácticas configuran esta cultura de sostenibilidad? Diría que no esperemos que nadie nos los dicte. Los tenemos que desarrollar entre todos. Serán los que nos sean útiles para construir una ética práctica, que inspire la acción. Hablamos de una alternativa abierta: la sostenibilidad es un horizonte y un marco para hacernos preguntas, no una respuesta cerrada. Más que decir a nadie lo que tiene que hacer, nos situamos en el terreno de hacernos preguntas y buscar respuestas juntas.

Tendremos que **declinar sostenibilidad en valores**, (como eficiencia, prudencia, solidaridad, responsabilidad, cooperación u otros), habrá que debatir y reflexionar cuáles son. Estos debates son educativos, ayudan a entender los problemas y hacen que las personas se sientan protagonistas, ya que en ellos es necesaria la imaginación creadora de todos, así como la confrontación con las experiencias de cada uno.

A modo de experiencia práctica en un contexto local, puedo presentar una lista de principios y valores que identificamos colectivamente en el proceso de construcción del *Plan Estratégico de Cultura de Sostenibilidad 2021-2030* de Barcelona. Hemos trabajado en este plan desde 2019 y ahora se están sintetizando las aportaciones de la última fase de participación. Decimos que este plan *quiere establecer las líneas estratégicas para movilizar la responsabilidad, activar la racionalidad y desplegar la creatividad de la ciudadanía para imaginar y diseñar las mejores soluciones para afrontar los retos socioambientales de la ciudad, ofreciendo programas, acciones, oportunidades para el trabajo en red y la participación en proyectos por los diferentes agentes y fuerzas vivas de la ciudad*. Es un proceso de construcción compartida, que

invita a las personas a ser protagonistas, y los conceptos y valores a hacer evolucionar que identificamos colectivamente fueron los siguientes:

- expansión > **límites y contención**
- crecimiento > **desarrollo humano**
- opulencia > **eficiencia**
- prepotencia > **prudencia**
- ganancia económica > **calidad de vida**
- comida basura > **comida saludable**
- consumismo > **bienestar**
- derroche > **desmaterialización**
- usar y tirar > **residuo cero**
- cantidad > **calidad**
- efímero > **durable**
- competición > **cooperación**
- velocidad > **serenidad**

6. Actuar juntos. Importancia de los espacios colectivos de cambio

Hemos dicho que necesitamos habilidad para pensar conjuntamente y darnos nuevos valores. Pero también debemos aplicarlos. Para cambiar las cosas hay que actuar. Hay que trabajar en el plano de lo que pensamos, porque necesitamos consolidar un marco de pensamiento compartido para disponer de una base común que enmarque el trabajo de transformación, y, simultáneamente, hay que facilitar y estimular el trabajo para la creación de realidades alternativas concretas, darlas a conocer y extenderlas.

Sabemos que difícilmente una persona cambia sola, ni una sola persona hace cambiar las cosas. Las personas cambiamos más fácilmente si nuestro entorno nos invita y nos lo facilita. El deseo de actuar de una manera determinada está relacionado con la interacción social que tiene lugar cuando compartimos sentimientos y emociones. Por eso es clave configurar ambientes estimulantes en los que las personas nos sentimos identificadas y gratificadas cuando actuamos para contribuir a los objetivos compartidos.

Caminar hacia la sostenibilidad exige cambios en la vida cotidiana que pueden resultar muy difíciles, o incluso inviables, si los emprendemos en solitario, asumiendo la actitud heroica de 'yo en contra del sistema'. Es clave poder situarnos en espacios

colectivos favorables a los cambios, donde sentimos que compartimos con otros el deseo de transformación y en los que, juntos y bien acompañados, podemos experimentar estilos de vida más sostenibles. Así que, una de las mejores cosas que podemos hacer para fortalecer la cultura de sostenibilidad es crear estos **espacios de cambio**, contextos o microcontextos en que el cambio es bien visto y alentado, comunidades de innovación en que las personas nos sentimos inmersas en un entorno que pone en práctica lo que predica, y donde no nos sentimos extrañas debido a nuestras opciones y hábitos.

Las cooperativas de consumo crítico y solidario, por ejemplo, aparecen como una buena opción para las personas que quieren hacer un consumo consciente y responsable, teniendo en cuenta aspectos sociales, laborales, ambientales y de la salud. Pero no sólo cooperativas de consumo, también bancos del tiempo, huertos comunitarios, comunidades educativas, redes de intercambio, grupos de crianza, etc., experiencias todas ellas caracterizadas por la misma idea de colaborar en la construcción colectiva de alternativas viables en nuestro estilo de vida. Son espacios de identidad, afinidad y complicidad, donde las acciones se facilitan y las alternativas se hacen más accesibles.

En una escuela + sostenible, por ejemplo, la sostenibilidad no es un tema, sino que se integra en la vida del centro y en toda la actividad educativa. El centro crea un entorno donde se valoran y potencian determinadas maneras de pensar y de hacer, abona una comunidad de cambio y la extiende hasta las familias y el entorno. Cultiva la cultura de sostenibilidad con su discurso y con su práctica: cambiando el propio entorno, la cultura interna de la escuela, y creando realidades alternativas a las que otros se puedan sumar, sean las familias, el vecindario u otros centros. Así, conjuga aprendizaje y transformación social.

Este tipo de iniciativas materializan el espíritu crítico y cristalizan alternativas en la práctica cotidiana. En estos entornos, los cambios individuales y colectivos confluyen. Formar parte de una cooperativa, por ejemplo, es una opción individual y colectiva al mismo tiempo: una opción individual que genera un cambio y una realidad colectiva.

7. La educación como acompañamiento

La séptima y última idea que os propongo es ver a la persona educadora como guía de exploradores.

En la expedición de Lewis y Clark de la parte oeste de Norteamérica, les acompañó una mujer shoshone, Sacajawea, con su bebé. Ella no hizo exactamente de guía, puesto que no conocía el camino. Hizo que estar perdidos fuera llevadero, gracias a sus conocimientos de plantas útiles y del idioma. Además, gracias a su presencia y la de su bebé, dio a la expedición una imagen pacífica frente a las tribus que encontraban (no venían en son de guerra).

Pienso que esta es la tarea que tenemos como educadores: exploradores que acompañan a otros exploradores menos avezados, personas con recursos que pueden contener la angustia frente a lo desconocido, que pueden evitar el pánico, brindar algunos recursos, entrenar la mirada crítica y el lenguaje de la posibilidad, capacitar para manejar la información y para auto-organizarse... y, sobretodo, contagiar las ganas de seguir caminando, convencidos de que podemos avanzar. Como decía antes, se trata de poder aceptar que estamos desorientados y aun así poder avanzar. Justamente, dice Marina Garcés (2020) que la educación es una invitación a pensarnos un poco más allá de lo que podríamos llegar a pensarnos solos. También dice que tiene que ver con el arte del funámbulo: aprender a caerse un poco menos o a caer mejor. Encuentro todas estas ideas muy coincidentes.

Un cambio cultural necesita una educación diferente. No nos sirve una educación pensada para perpetuar un sistema insostenible. Para mí, la educación para la sostenibilidad es la educación buena, la educación que sirve para una vida buena, junto a los demás. Debería hacer posible aprender a pensar por uno mismo y junto con los demás los problemas de nuestro tiempo. Debería ayudar a comprender el mundo en que vivimos, a ser consciente y a estar alerta, para tomar buenas decisiones. Y debería ayudar a aprender a vivir juntos y a cooperar, porque cualquier solución debe incluir la cooperación y las interconexiones, en lugar de poner el foco en el individualismo por encima de todo.

Acabo con una idea más, que tenemos como lema en el programa Escuelas + Sostenibles de Barcelona desde hace 20 años:

No hay peor error que no hacer nada porque piensas que
solo puedes hacer poca cosa.
Edmund Burke (1729-1797)

Muchas gracias por vuestra atención.

Referencias

- Demos, T.J. (2017). *Against the Anthropocene: Visual Culture and Environment Today*. Sternberg Press.
- Escrivà, A. (2020). *Y ahora ¿yo que hago? Cómo evitar la culpa climática y pasar a la acción*. Capitán Swing.
- Franquesa, T., Heras, F., Meira, P. (2021, 22 de febrero). Educación ambiental: sobre colapso y esperanza. *Ctxt Contexto y acción*. <https://ctxt.es/es/20210201/Firmas/35009/educacion-ambiental-colapso-cambio-climatico-propuestas-teresa-franquesa-pablo-meira.htm>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Haraway, D. (2014). *Anthropocene, Capitalocene, Chthulucene: Staying with the Trouble*. <https://vimeo.com/97663518>
- Moore, J. W. (Ed.) (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*. PM Press.
- ONU (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo "Nuestro futuro común"*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N87/184/70/PDF/N8718470.pdf?OpenElement>
- Raworth, K. (2012). A safe and just space for humanity. Can we live within the doughnut? *Oxfam Discussion Papers*. https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/dp-a-safe-and-just-space-for-humanity-130212-en_5.pdf
- Raworth, K. (2017). *Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist*. Chelsea Green Publishing.
- Rockström, J. y Steffen, Will, et al. 2009. A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472-475.
- Solnit, R. (2020). *Una guía sobre el arte de perderse*. Capitán Swing.

Transición ecológica: posibilidades y límites de la educación ante el cambio global

Ferran Puig Vilar¹

Ingeniero Superior de Telecomunicaciones, comunicador científico e investigador independiente

kassandraandrews@gmail.com

Introducción

Los procesos de desarrollo acometidos desde la Ilustración, primero en Occidente y trasladados posteriormente al resto del mundo mediante la globalización y su colonización económica, cultural y a menudo militar, han ido de la mano de la idea de *progreso* como justificación del capitalismo. Sistema socioeconómico que, se aseguraba, es singularmente eficiente para la mejor asignación de los recursos, para el avance de la tecnología calificada de *liberadora*, y para la democratización de la cultura, que debía resultar en el ensanchamiento del conocimiento y de las libertades.

Para ello, tras la imposición violenta del desarraigo de la población de sus modos de subsistencia agrícola y la consecutiva generalización del trabajo asalariado se fue estableciendo un sistema dual económico-político en el que, por una parte, se otorgaba libertad a los agentes económicos productivos para perseguir el lucro y, por otra, se establecía un mecanismo de democracia representativa, que se estimaba compensatorio, que permitiría, en principio, compensar los eventuales excesos de esa actividad.

Una idea central del sistema era el crecimiento. Aunque no fue planteado ni medido tal como hoy lo conocemos hasta el primer tercio del siglo XX, el crecimiento económico en términos de PIB comenzó con la revolución industrial. Así, la disponibilidad creciente de energía obtenida sucesivamente del carbón, el petróleo y el gas permitió un aumento de la actividad que resultó en una producción e intercambio creciente de bienes y servicios. La idea de crecimiento económico pronto engulló otros conceptos de crecimiento –cultural, espiritual, mejora de la condición humana en definitiva– que quedaron indexados al componente económico, incluso en el subconsciente colectivo.

¹ Editor del blog *Usted no se lo Cree* - <https://www.ustednoselocree.com>

Entretanto, la economía como disciplina comenzó a desarrollar sus teorías. Al principio se creía todavía que la Tierra, un organismo vivo, se expandía de forma permanente. Los continentes aumentaban en superficie, los minerales se regeneraban o podían reconvertirse mediante la alquimia. Pero a partir de las medidas precisas efectuadas durante expediciones que pretendieron cuantificar el fenómeno se vio que no era así, y la química de Lavoisier demostró la futilidad de la alquimia para los propósitos industriales. Los modelos económicos desarrollados –representaciones simplificadas de la realidad– contenían al principio una combinación de capital, trabajo y la superficie agraria, pero la creciente actividad industrial les llevó a prescindir de este último factor limitador y, posteriormente, sustituirlo por un coeficiente denominado productividad. Estos tres componentes, capital, trabajo y productividad, siempre van en aumento debido a los beneficios, el aumento de la población y las mejoras de eficiencia obtenidas mediante métodos organizativos y tecnológicos. La producción, así, perdió la limitación que la tierra le adscribía. La energía no formaba parte de la ecuación, y aquellos (pocos) que fueron conscientes de su importancia podían suponer que se dispondría siempre de la cantidad requerida.

Tras la segunda guerra mundial apareció la idea de *desarrollo*, cuya metodología de intervención social en distintos países corrió a cargo de tres *think tanks* liderados por los sociólogos, economistas y politólogos como Talcott Parsons, Walt Rostow y Gabriel Almond, que aplicaron la dinámica de sistemas –originada en la ingeniería bajo la denominación de cibernética– a las sociedades. Esto produjo una expansión de los mercados y el sometimiento de países enteros –previamente liberados de las condiciones de explotación esclavista propios del régimen colonial clásico– a la condición de endeudados de un sistema financiero internacional creado al efecto.

El progreso tecnológico conseguido ha llevado a trasladar culturalmente el denominado y justificable *excepcionalismo* humano hacia el espejismo del *exencionalismo* humano. Ebria de éxito, la humanidad ha llegado a desconectar de los sistemas naturales hasta el punto de llegar a creer que esa especie y sus manufacturas están exentas de los límites que impone la realidad física y biológica a las demás especies y a toda la naturaleza.

Límites físicos, biosféricos y mentales

En los años 60 y 70, en coincidencia temporal y cultural con la Revolución del 68, aparecieron algunas voces cuestionando el crecimiento permanente. El rumano Nicholas Georgescu-Roegen, considerado el fundador de la escuela de la economía ecológica (Carpintero, 2021) –que no alcanzó nucleación académica formal hasta finales de los 80 de la mano de Joan Martínez-Alier (Martínez-Alier y Roca, 2018) y José Manuel Naredo (2013)– publicó en 1971 una obra magna donde incluía a la naturaleza, y en particular las leyes de la termodinámica, en el análisis económico. Bajo el título *La ley de la entropía y el proceso económico* mostró como el crecimiento ya era excesivo por aquel entonces, proponiendo un decrecimiento gestionado que evitara la degradación de los sistemas de sustento de la vida. Pero en la postguerra la disciplina, que hasta entonces admitía todavía voces heterodoxas, había virado completamente a la economía neoclásica y esas nuevas y elaboradas consideraciones, que de hecho tenían su raíz en desarrollos termo-económicos realizados a finales del siglo XIX, no fueron atendidas.

Otro momento relevante tuvo lugar con ocasión de la aplicación de la dinámica de sistemas a todo el sistema socioeconómico mundial –no solo a las sociedades como Talcott Parsons y colegas– lo que, lejos de pretender un control social, se planteó como una herramienta de análisis de las tendencias y dinámicas globales. Se trata del famoso informe *Los Límites del Crecimiento* (Meadows et al., 1972) desarrollado por el Massachusetts Institute of Technology. Fueron consideradas cinco variables, a saber: capital, población, recursos naturales, agricultura y contaminación. No pretendía hacer predicciones precisas, sino mostrar dinámicas que supusieran advertencias a la humanidad en general y a la clase política en particular. El resultado fue que, de seguir las mismas dinámicas, en algún momento de los siguientes 100 años se produciría un colapso. Y ello a pesar de que los recursos fueran superiores a los estimados o que la tecnología proporcionara una eficiencia mucho mayor. El estudio fue desacreditado mediante estrategias coordinadas de relaciones públicas que consiguieron que, todavía hoy, mucha gente siga creyendo y se siga argumentando que aquel ejercicio estaba mal. No lo estaba, como veremos.

En 2009 un grupo de científicos del más alto nivel y de distintas especialidades elaboró un trabajo que, en lugar de considerar la dinámica, eligió nueve ámbitos críticos y estableció variables supuestamente controlables y los límites que no debían superarse, o que debían reducirse, en el marco de los que fueron denominados *planetary*

boundaries (Rockström et al., 2009) y que fue actualizado en 2015 (Steffen et al, 2015). Eran contornos planetarios a respetar si la humanidad desea funcionar en el marco de un espacio operativo seguro. Algunos pudieron ser establecidos pero sus límites no fueron cuantificados por falta de conocimiento suficiente, pero de los demás se encontró que cuatro de ellos, a saber: cambio climático, integridad de la biosfera, ciclos bioquímicos y uso de los suelos habían sido superados. Recientemente se ha sabido de otro límite también superado, el de la contaminación por plásticos. Una de las limitaciones del estudio es que no consideraba la interdependencia existente entre los distintos ámbitos, que en muchos casos facilitaría el rebasamiento de los demás límites e impediría una política de control orientada a contenerlos.

Hoy hemos llegado a una degradación de la biosfera difícilmente imaginable. El número de vertebrados (salvo humanos) se ha reducido en un 68 % en los últimos 50 años (WWF, 2020). Anfibios y reptiles están desapareciendo a gran velocidad, así como los insectos. El cambio climático, que contribuye como factor a esa pérdida, ha provocado un aumento de temperatura de +1.1 °C, se estima que los +1,5 °C se alcanzarán antes de 2030 y muchos consideran que no es humanamente posible limitar el aumento de +2 °C –en el pasado considerado el límite de seguridad– antes de fin de siglo (salvo colapso mayor de las sociedades y reducción drástica de la población). La crisis energética y de materiales, que ya se refleja en guerras por los recursos, da a entender que se han superado ya los máximos de producción del carbón, del petróleo, del gas y del uranio, y que algunos materiales técnicos críticos, como el cobre o la plata, comienzan también a escasear.

Y además nos encontramos en colapso cognitivo. Desde principios del siglo XX las corporaciones han tomado el control del discurso público de una forma que, a pesar de la libertad de expresión formal, el marco cognitivo resulta condicionado de forma que la libertad de pensamiento resulta solo ilusoria. Hoy solo tres empresas –los fondos de inversión BlackRock, Vanguard and State Street Global Advisor– controlan la mitad del PIB mundial, y desde luego todos los medios de comunicación *mainstream* y ya buena parte de las universidades, obligados a no superar, en sus críticas, ciertos límites convenientemente indefinidos bajo pena de perder el empleo.

Se da la circunstancia de que la evolución de las variables que fueron analizadas se está cumpliendo con una precisión que no esperaban ni sus propios desarrolladores. Revisiones realizadas por equipos distintos (Herrington, 2020; Turner, 2014) han encontrado una sorprendente correspondencia entre las previsiones, incluso temporales,

y la realidad durante estos últimos 50 años. De hecho, si se divide la escala temporal (cosa que no hicieron en su momento) el máximo de producción se produce alrededor de 2020, y a partir de 2040 la población se reduciría a razón de 500 millones de personas por década.

Los recientes acontecimientos en la escena mundial pueden hacernos llegar a la conclusión de que, efectivamente, hemos llegado al límite de las capacidades biofísicas y que el colapso podría haberse iniciado ya. Sin embargo, los intentos en curso por mantener el *statu quo* y los niveles de producción actuales durante mucho tiempo podrían facilitar tal vez un leve retraso en la caída. Pero esa será mucho más fuerte todavía cuando se produzca, y la capacidad de la Tierra para soportar nuestra carga será mucho menor o inexistente.

Respuestas viables y no viables

Ante el panorama climático y energético los poderes están respondiendo con el *crecimiento verde*, que en Estados Unidos toma la forma de Green New Deal y en Europa de Next Generation. Las sociedades, desorientadas, no son capaces de darse cuenta de que las energías renovables no son capaces, ni mucho menos, de entregar la potencia que actualmente se obtiene mediante combustibles fósiles, y que nunca lo serán. Máxime cuando se pretende conjugar la escasez de materiales raros y críticos entre energías renovables, automóviles eléctricos y tecnologías digitales, equipos todos ellos que agotan prácticamente todos los elementos de la tabla periódica y para los que el reciclado es virtualmente imposible para la mayoría de ellos.

La comunidad académica se divide entre un tecno-optimismo irracional examinando solo pequeñas partes del sistema por separado y una minoría con mirada de tendencia holística convencida de que esto no nos lleva a ningún lado bueno y de que es peor el remedio que la enfermedad. Los estados están respondiendo fabricando dinero en exceso lo cual, junto a la escasez de recursos, está provocando una inflación que solo es posible contener en épocas de crecimiento que ya no volverán sostenidamente. Por lo demás no es posible contar demasiado con los estados, en la medida de que sus posibilidades recaudatorias se están viendo considerablemente mermadas y los servicios que hasta ahora venía prestando se van a ver pronto reducidos. En este panorama las élites económicas buscan protegerse en ranchos fuertemente defendidos cuando no en búnkeres en países que, supuestamente, se van a ver menos afectados por la crisis climática, como Nueva Zelanda (Rushkoff, 2018). Algunos siguen con su carrera hacia

el abismo vendiendo productos a distancia como Jeff Bezos o vendiendo humo como Elon Musk.

La respuesta social a esta situación sigue siendo pobre y solo reactiva. La maquinaria de persuasión sigue haciendo creer que con la economía verde podemos resolver estos problemas, y quien tiene dudas acerca del discurso oficial o bien queda excluido o no encuentra una meta o un camino transitable que reivindicar. Delega así en los expertos esas *soluciones*, creyendo que su realización requiere solo voluntad política sin darse cuenta de que este sería un componente necesario, pero en ningún caso suficiente.

Lo cierto es que las medidas que podrían haber sido válidas hace 30 o 40 años hoy ya no tienen sentido, y podrían ser incluso inadecuadas en la situación de escasez en la que nos encontramos. Recordemos que en el informe de 1972 el crecimiento límite no se refería al PIB, sino a la huella ecológica, a la capacidad de carga máxima que los humanos sometemos al planeta Tierra. Y esa huella ecológica, como se la conoce, fue superada en 1980. Estamos en un escenario en que el Titanic ya ha chocado, se está hundiendo, y no vale resituar las sillas de cubierta o tocar el violín. El mundo que hasta ahora creíamos conocer ya es otro, y otras deben ser las formas de afrontarlo. La educación ambiental puede jugar aquí un papel muy significativo.

Posibilidades de intervención

Los movimientos sociales actuales solo consideran un costado de la ecuación, en particular la crisis climática. *Act now* es el eslogan, pero nunca dicen que es lo que hay que hacer. Se delega en la clase política una acción para la que no están preparados ni ellos ni sus asesores áureos. Se supone que hay que llenar el mundo de unas energías llamadas renovables cuando lo único renovable es el flujo del que se extrae la energía, pero en ningún caso los equipos que lo convierten en electricidad. Se supone que hay que electrificarlo todo cuando hay cosas cuya electrificación es imposible, como la maquinaria de dragado y minería a gran escala, el transporte de mercancías de gran tonelaje y otros muchos servicios considerados hoy esenciales.

En un *paper* publicado en *Ecological Economics* por Giacomo D'Alisa y Giorgos Kallis en 2020 titulado «Degrowth and the State» los autores se lamentaban de que, mientras esa corriente heterodoxa de la economía académica había llegado hace años a la conclusión de que ni el crecimiento ni un estado estacionario son ya posibles, no se

había teorizado lo suficiente sobre cómo gestionar un decrecimiento considerado imprescindible y urgente.

D'Alisa y Kallis distinguían cuatro formas de forzar al estado a adoptar estas políticas, partiendo implícitamente de que el decrecimiento o el colapso son todavía gestionables, aunque sin justificarlo. Las cuatro estrategias posibles son: revolucionaria, simbiótica, intersticial y gramsciana, entendida esta última como la consecución de la hegemonía cultural.

La estrategia revolucionaria es muy difícil. Los estados han aprendido a controlar a las masas mediante la información selectiva y la desinformación, contando para ello con la complicidad de los medios de comunicación que verían su continuidad en peligro bajo las condiciones propuestas. Las movilizaciones pacíficas y masivas son poco eficaces o incluso contraproducentes, como demostró el movimiento revolucionario catalán de 2017 o las primaveras árabes de principios de la pasada década. Los asaltos armados, rechazables por motivos éticos, tampoco tienen nada que hacer frente a la potencia de fuego del adversario.

La estrategia simbiótica consiste en penetrar en el Estado para convivir con él y acabar convenciéndolo de la necesidad de actuar. El peligro de esta estrategia es el de acabar convirtiéndose en el propio Estado y comprender y asumir sus limitaciones. Hasta hoy, esta estrategia no ha llevado a mayores acciones que leyes locales de cambio climático que pretenden contradictoriamente seguir creciendo por otras vías o, en la escena internacional, a procesos como la UNFCCC con acuerdos inútiles, insuficientes o de imposible cumplimiento. Entretanto, la concentración atmosférica de gases de efecto invernadero sigue aumentando monótonamente, sin rasguño alguno, desde que estos procesos comenzaron. Esto es, probablemente, el límite de lo que se puede conseguir con esta estrategia (Riechmann, 2021). Efectivamente, hoy por hoy y en el futuro previsible la distancia entre lo que sería mínimamente necesario y lo políticamente posible es tan abismal que no hay tiempo ni para intentar una aproximación.

Sorprende que D'Alisa y Kallis (2020) aboguen siquiera por la estrategia gramsciana y no tengan en cuenta, en primer lugar, que un cambio cultural requiere por lo general, varias generaciones, salvo eventos de gran magnitud transformadores de las conciencias y de las sociedades. Y, por otro, que esta estrategia es la que ha venido practicando el poder, con éxito indudable, desde hace más de 100 años, con lo que un vuelco cognitivo es todavía más difícil de conseguir.

Cuando la experiencia nos demuestra la baja o nula eficacia de los esfuerzos, en lugar de presionar a los gobiernos para que reduzcan las emisiones al nivel requerido con un mínimo de incomodidades para la población –problema que no tiene solución– habría que preguntarse qué podría hacer la población para salirse del marco cognitivo que nos ha llevado hasta aquí y que impide que el problema se aborde adecuadamente. Creo que por ahí estaremos mucho más cerca del principio del abordaje correcto.

La estrategia intersticial (Puig-Vilar, 2021) consiste en aprovechar los resquicios del sistema para poder desconectarse de él. Con un grado mayor o menor de alejamiento del mercado, también asalariado, pero siempre creciente, una generalización de comunidades autosuficientes en alimentación, energía y cultura podría tensionar al estado mucho más que cualquier huelga, y sin los inconvenientes de estas de cara a la subsistencia. En mi opinión este es el único camino. Aunque requiere de unas condiciones notablemente exigentes, los demás son, a día de hoy y a mi parecer, una pérdida de tiempo y energías. Y ya no estamos en tiempo de descuento: la partida ha terminado. Si intentamos atenuar el problema climático empeoramos el energético; si nos aferramos a la máxima energía que podamos conseguir, el sistema climático quedaría (todavía más) fuera de control. Encima, ambas crisis llevan consigo dificultades muy serias en la disponibilidad alimentaria a corto o medio plazo. ¿Cuáles son estas condiciones?

Unas comunidades locales, rurales, autosuficientes solo en clave de supervivencia no tienen asegurada la suya propia, como muestra la experiencia. Es preciso alimentarlas cognitivamente, espiritualmente, de modo que encuentren conceptos alrededor de los cuales puedan amalgamarse por medio de un sentido de la existencia común. En este punto es importante conocer el problema en toda su extensión y encontrar núcleos de adherencia con los que poder trabajar. La academia debería investigar más este tipo de comunidades, sus problemas, sus condiciones de viabilidad y el apoyo que inicialmente requerirían para su establecimiento y desarrollo. Las comunidades que se mantienen incorporan siempre el componente espiritual como condición necesaria.

La principal enseñanza del informe sobre *Los límites del crecimiento* fue que es necesario tomar decisiones y actuar mucho antes de que los problemas se presenten, pues la extralimitación no presenta señales perceptibles y no sirve ya responder cuando esas señales y problemas aparecen. Suponiendo que estemos a tiempo de alguna respuesta viable no parece que las tres primeras estrategias, de resultado incierto y que

necesitan décadas para ser implementadas, sean ya viables. Solo queda intentar la estrategia intersticial.

El papel de la educación ambiental

Tras décadas de negacionismo, otras de medias verdades y la generalización del pensamiento positivo y la moderación para no asustar, nos encontramos con que no solo no se ha hecho nada significativo sino que la población se encuentra en una posición de debilidad y contradicción intelectual. La enseñanza reglada sigue mostrando solo una parte del problema con datos obsoletos e ignora completamente el problema energético o alimenticio.

La educación ambiental, al no estar tan sometida a restricciones tan estrictas, tiene la oportunidad de formar profesionales conscientes de la gravedad de los problemas sin cortapisas. Hay que tratar a los alumnos como adultos. Es preciso apuntar siempre hacia una salida que limite el bloqueo emocional y el escapismo fácil al nihilismo, pero siendo conscientes de que una etapa de duelo es inevitable y que habrá que acompañarlo. Esta salida podría consistir en el favorecimiento de este tipo de comunidades, a destacar por lo menos entre otras alternativas disponibles. De alguna manera consiste en enseñar a construir los botes salvavidas del Titanic.

Es preciso desprogramar, desaprender la toxicidad de la economía estándar mostrando el tipo de cosmovisiones inconscientes y comportamientos que induce que, lejos de ser *naturales*, son socialmente inducidos y generan actitudes humanas y ecológicas perversas. Como alternativa se pueden proponer los principios de la economía ecológica, destacando las diferencias con la *medioambiental* ortodoxa mostrando los motivos de la permanencia académica de esta última. La economía ecológica permite un salto natural hacia una visión holística y relacional lejana de la visión parcelaria y reduccionista de la disciplina ortodoxa, de camino hacia una comprensión del mundo en términos sistémicos y de sus dinámicas.

Finalmente, nociones de ecosofía son esenciales para aportar sustento intelectual a la integración vital con la naturaleza, prerequisite irrenunciable al derribo de la barrera que nuestra cultura ha levantado entre una cultura y una humanidad sobreestimadas por una parte, y naturaleza reducida a objetos a disposición por otra. Es precisamente este abismo ontológico el que se encuentra en la base de una cultura de condición esquizoide completamente ajena a la naturaleza humana, y que la enferma mental y físicamente.

Sin salvar este obstáculo no es posible promover cosmovisiones ni comportamientos respetuosos.

Este ámbito tiene un carácter esencialmente espiritual, que no debe rehuirse. La espiritualidad decayó con la llegada y consolidación de una rama de la Ilustración que, buscando la emancipación del poder eclesiástico, encontró en la razón un elemento de cohesión alternativo. Pero el péndulo llegó en muchos casos al extremo de rechazar la espiritualidad y orillar las emociones, componentes por lo demás inherentes al ser humano. Sin embargo otra Ilustración hubiera sido posible de haber atendido a la que en su momento representó Giordano Bruno, quemado en la hoguera, y el filósofo Baruch Spinoza, ambos panteístas a la vez que ilustrados.

Es en este punto donde la reciente recuperación de la teoría Gaia (De Castro, 2013, 2019; Figols i Giné, 2007) en su vertiente orgánica, a saber, no solo que la Tierra se comporta como si fuera un ser vivo sino que es realmente un ser vivo de pleno derecho, puede jugar el papel de cohesión emocional e intelectual necesario para que estas comunidades lo sean de supervivencia, si, de restauración ecológica, también, y de desarrollo espiritual, principalmente.

La consideración de la Tierra como un ser vivo ha sido consustancial a casi todas las civilizaciones del mundo previas a la Ilustración, para las que era una obviedad y una presuposición vital. Muchas de las religiones del mundo, que han conformado los seres humanos de hoy – nos demos cuenta de ello o no – han incorporado esta visión de una forma más o menos explícita. La Iglesia Católica, históricamente reacia, ha reivindicado este concepto con *Laudato si* del Papa Francisco, un texto mucho más próximo a un manifiesto que a una Encíclica clásica. Solo el evangelicalismo teísta estadounidense rechaza explícitamente esta noción.

Sin embargo, el lenguaje religioso no goza hoy para la mayoría de los europeos del predicamento y autoridad de antaño, y por tanto no resulta aconsejable como vehículo educativo salvo en su papel histórico. En cambio disponemos ahora de algunos textos que, en lenguaje científico –el que por ahora goza de mayor credibilidad en Occidente (Ferrer, 2003)– demuestra la organicidad de la Tierra en términos comprensibles. Junto a la economía, tampoco la biología académica ha sido capaz todavía de desprenderse de su paradigma neodarwinista de origen económico –lo que es claramente evidenciado en estas obras– pero a buen seguro acabará haciéndolo. Es muy decepcionante que una ciencia con el prefijo bio- mantenga una cosmovisión

mecanicista (San Miguel de Pablos, 2010), a pesar de las contradicciones en que incurre.

Conclusión

Tras más de 50 años de advertencias, el mundo se encuentra en pleno *overshoot* de la huella ecológica desde 1980, lo que asegura matemáticamente una corrección necesaria. La magnitud y duración de esta extralimitación permite augurar que se producirá en forma de colapso abrupto, cuyas señales comenzamos a atisbar. Si bien la duración del mismo va a ser muy rápida en términos históricos, es posible que en términos vitales sea percibido como un descenso gradual, con una fase de caída más acusada en el plazo de una o dos décadas.

La educación ambiental tiene la oportunidad, diríamos la obligación –desde luego no exclusiva– de mostrar este panorama sin los reparos embellecedores y desmovilizadores del pasado y de promover el establecimiento de espacios de supervivencia que constituyan botes salvavidas físicos y culturales, al tiempo que facilita una restauración de los ecosistemas que lo permitan, y genera una cosmovisión integradora que procure la cohesión social de las nuevas comunidades.

Referencias

- Carpintero, O. (2021). *Nicholas Georgescu-Roegen: Ensayos bioeconómicos*. Los Libros de la Catarata.
- D'Alisa, G., y Kallis, G. (2020). Degrowth and the State. *Ecological Economics*, 169, 106486. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2019.106486>
- De Castro, C. (2019). *Reencontrando a Gaia. A hombros de James Lovelock y Lynn Margulis*. Ediciones del Genal.
- De Castro, C. (2013). En defensa de una teoría Gaia orgánica. *Ecosistemas*, 22, 113-118. <https://dx.doi.org/10.7818/ECOS.2013.22-2.17>
- Ferrer, J.N. (2003). *Espiritualidad creativa. Una visión participativa de lo transpersonal*. Editorial Kairós.
- Figols i Giné, F. (2007). *Cosmos y Gea*. Editorial Kairós.
- Herrington, G. (2020). Update to limits to growth. Comparing the World3 model with empirical data. *Journal of Industrial Ecology*, 25, 614-626. <http://dx.doi.org/10.1111/jiec.13084>
- Martínez Alier, J., y Roca Jusmet, J. (2018). *Economía ecológica y política ambiental*. Fondo de Cultura Económica.
- Meadows, D. (Coord.) (1972). *Los Límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. Fondo de Cultura Económica.

- Naredo, J.M. (2013). Economía, poder y política: Crisis y cambio de paradigma. Diaz & Pons.
- Puig-Vilar, F. (2021, noviembre 26). Trabajo intersticial de supervivencia creativa. *Usted no se lo cree*. <https://ustednoselocree.com/2021/11/26/ineficiencia-cop-optada-3-3-trabajo-intersticial-de-supervivencia-creativa/>
- Riechmann, J. (2021). *Informe a la Subcomisión de Cuaternario*. Árdora Ediciones.
- Rockström, J., W. Steffen, K. Noone, Å. Persson, F. S. Chapin, III, E. Lambin, T. M. Lenton, M. Scheffer, C. Folke, H. Schellnhuber, B. Nykvist, C. A. De Wit, T. Hughes, S. van der Leeuw, H. Rodhe, S. Sörlin, P. K. Snyder, R. Costanza, U. Svedin, M. Falkenmark, ... y J. Foley. 2009. Planetary boundaries:exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2), 32. <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>
- Rushkoff, D. (2018, 1 de agosto). La supervivencia de los más ricos y cómo traman abandonar el barco. *Contexto y Acción*. <https://ctxt.es/es/20180801/Politica/21062/tecnologia-futuro-ricos-pobres-economia-Douglas-Rushkoff.htm>
- San Miguel de Pablos, J.L. (2010). *Filosofía de la naturaleza: La otra mirada*. Editorial Kairós.
- Steffen W., Richardson ,K., Rockström, J., Cornell, S.E., Fetzer, I., Bennett, E.M., Biggs, R., Carpenter, S.R., de Vries, W., de Wit, C.A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G.M., Persson, L.M., Ramanathan, V., Reyers, B., y Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347, 736-745. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1259855>
- Turner, G. M. (2014). Is Global Collapse Imminent? An Updated Comparison of The Limits to Growth with Historical Data. *Melbourne Sustainable Society Institute Research Papers*, 4. https://capitalinstitute.org/wpcontent/uploads/2014/10/LtG-review-MSSI-ResearchPaper-4_Turner_2014.pdf
- WWF (2020). *Living Planet Report 2020. Bending the curve of biodiversity loss*. Almond, R.E.A., Grooten M. and Petersen, T. (Eds). WWF. <https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/4783129/LPR/PDFs/ENGLISH-FULL.pdf>

PONENCIAS

MESA 1

**La Educación Ambiental ante
la crisis global: una mirada iberoamericana**

La Educación ambiental frente a la crisis global: una mirada quebequense

Adolfo Agúndez Rodríguez, Hugue Asselin y Mélanie Champoux

Université de Sherbrooke

*Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté
(Centr'ERE)*

a.agundez@usherbrooke.ca

Resumen

La finalidad de esta presentación es mostrar una visión general de los trabajos de formación e investigación realizados en la actualidad en el contexto quebequense y, más específicamente, en el seno del Centre de Recherche en Education et Formation Relatives á L'environnement et à L'écocitoyenneté (Centro de Investigación en Educación y Formación Relativas al Medio Ambiente y a la Ecociudadanía). Cinco secciones componen nuestra presentación:

1. La introducción, que aborda algunos elementos del contexto histórico de la educación relativa al medio ambiente en Quebec, así como del concepto de ecociudadanía priorizado en nuestro contexto;
2. La presentación de la Estrategia quebequense en materia de medio ambiente y ecociudadanía;
3. Los cuatro ejes orientadores de los trabajos de investigación y formación realizados en el seno del Centr'ERE;
4. Nuestro trabajo actual que porta específicamente sobre la educación relativa al cambio climático;
5. La conclusión que recoge los elementos esenciales del discurso presentado en forma de pistas para inspirar el presente y el futuro de la educación relativa al medio ambiente con enfoque de ecociudadanía, tanto en Quebec, como más allá de sus fronteras.

Introducción

En la misma línea que en el ámbito internacional, la trayectoria de la educación relativa al medio ambiente comienza en los años 1970 en Quebec¹. En efecto, al hilo de los seminarios de Belgrado y Tbilissi celebrados en esta década, se publica en el año 1977 el Libro verde sobre la enseñanza primaria y secundaria en Quebec. Esta publicación pionera dará lugar en los años 1980 a la creación de cursos de ecología en secundaria, así como de organizaciones medioambientales de educación no formal, por ejemplo, el Centre de la Montagne (Centro de la Montaña), actualmente llamado Les amis de la Montagne (Los amigos de la Montaña). En paralelo con estas experiencias, surgen movimientos sociales medioambientales, como la Red quebequense de grupos ecologistas, dentro de los cuales se desarrollan procesos de educación informal.

Los años 1990 vendrán marcados por la celebración de la Conferencia de Río, a partir de la cual se empieza a hablar de dos visiones de la educación ambiental, una ligada a la noción de desarrollo sostenible y otra ligada a la noción de ecociudadanía.

La finalidad de la educación para el desarrollo sostenible es mantener el sistema de crecimiento económico de manera durable a través, principalmente, de la práctica de ecogestos individuales. La finalidad del enfoque ecociudadano, por su parte, busca la transformación social a través el desarrollo de la competencia política y la acción colectiva. El enfoque del desarrollo sostenible tiene carácter antropocéntrico y sostiene una visión del medio ambiente como recurso a gestionar. Frente a esta postura, el enfoque de la ecociudadanía porta carácter ecocéntrico y una visión del medio ambiente como medio de vida común, compartido por el conjunto de la humanidad y el resto del mundo vivo. En este sentido, según Sauvé (2014), este segundo enfoque “hace referencia al desarrollo de una ecociudadanía, es decir, una ciudadanía consciente de los lazos íntimos entre la sociedad y la naturaleza, una ciudadanía crítica, competente, creativa y comprometida, capaz y deseosa de participar en los debates públicos, a la búsqueda de soluciones y por la innovación ecosocial” (p. 3, traducción libre).

Los ciudadanos y ciudadanas deben, por tanto, aprender a examinar las problemáticas y políticas públicas en materia ecosocial, de manera sistemática y global.

¹ Para una comprensión mayor de la trayectoria histórica de la educación relativa al medio ambiente en Quebec, remitimos al lector a la consulta del documento de trabajo que forma parte del anexo III de la Stratégie québécoise en matière d’environnement et d’écocitoyenneté (Estrategia quebequense en materia de medio ambiente y de ecociudadanía): Éléments d’histoire de l’éducation en matière d’environnement et d’écocitoyenneté au Québec: <https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/04/Annexe-3-%C3%89l%C3%A9ments-d%E2%80%99histoire-Version-de-travail.pdf>.

Deben también aprender a contestarlas con argumentos sólidos, si es necesario, así como a abrir vías de solución alternativas (Sauvé, 2014).

Esta línea ecociudadana ha marcado la educación relativa al medio ambiente en el Quebec de los años 1990 y 2000. El momento álgido fue la creación de una Cátedra de investigación de Canadá en educación relativa al medio ambiente, dirigida por Lucie Sauvé. Al término de la cátedra, en el año 2012, fue creado el Centro de investigación en educación y formación relativas al medio ambiente y a la ecociudadanía (Centr'ERE). El presente trabajo presenta una visión global de los trabajos de formación e investigación realizados en su seno. Como punto de partida, abordamos los elementos clave de una de sus iniciativas: la Estrategia quebequense de educación en materia de medio ambiente y ecociudadanía.

1. La estrategia quebequense de educación en materia de medio ambiente y ecociudadanía

En el año 2012, el Centr'ERE² constituyó una plataforma de trabajo en la que participaron 57 organismos y asociaciones, tanto de las universidades y del ámbito de la educación formal, como del ámbito de la educación no formal y de los movimientos sociales. Su finalidad era la reflexión conjunta sobre los logros alcanzados a lo largo de la historia de la educación ecosocial y ecociudadana en el ámbito internacional y, más específicamente, en Quebec. De esta manera, partiendo de la reflexión histórica, la plataforma analizaba la situación presente con proyección de futuro.

Al hilo de los trabajos de la plataforma, vio la luz una Estrategia quebequense en materia de educación relativa al medio ambiente y a la ecociudadanía³ (nombrada la Estrategia de aquí en adelante), la cual fue validada y enriquecida durante una cumbre organizada a este fin en el año 2017. Esta cumbre fue también la oportunidad de formar la Coalición Educación - Medio Ambiente - Ecociudadanía⁴, constituida por un conjunto de personas y organizaciones movilizadas en torno a la difusión de la Estrategia en instituciones y asociaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como en la sociedad civil.

La finalidad última de la Estrategia es promover la integración e institucionalización de la educación ecosocial y ecociudadana en los sistemas de

² <https://centrere.uqam.ca/>

³ <https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/2021/03/Strategie-Edition-complete.pdf>

⁴ <https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/>

educación formal y no formal, como componente esencial de la educación quebequense del siglo XXI.

La pertinencia de tal Estrategia viene avalada por dos aspectos fundamentales. El primero, de corte ecosocial, relacionado con la situación de crisis ecosocial y climática, descrita, entre otros, en los sucesivos informes del Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC, 2021 y 2022). El segundo, de corte educativo, relacionado con el papel crucial que juega la educación en la salida urgente a esta situación de crisis (artículo 12 del Acuerdo de París, 2015; artículo 12 del Pacto de Glasgow, 2021).

Sin embargo, a pesar del común acuerdo internacional en cuanto a la relevancia de la educación ambiental y ecociudadana para cambiar el curso de la crisis ecosocial, su presencia en el currículum escolar quebequense es mínima y se ha visto drásticamente reducida en el ámbito de la educación no formal, debido a la pérdida de subvenciones relacionada con las políticas de austeridad aplicadas por los sucesivos gobiernos desde el año 2008.

Además, según la Estrategia, cuando está presente en las escuelas, la práctica de una educación ambiental centrada en la práctica de los ecogestos, no ha resultado ser una real alternativa al modelo de mal desarrollo y crecimiento económico ilimitado sobre el que se ha cimentado la crisis ecosocial y climática. Como tampoco lo ha sido para reparar la ruptura de la trama de vida y relaciones entre los seres humanos y de estos con el resto del mundo vivo y la Tierra, que es una de las finalidades centrales del enfoque ecociudadano de la educación ambiental y que le diferencia de una educación centrada en los ecogestos. Frente al aprendizaje de los ecogestos en la escuela, la integración de este enfoque ecociudadano vendría a cubrir el vacío existente.

Sin embargo, varios frenos se presentan en el sistema escolar que dificultan esta integración. En primer lugar, la visión dominante de la educación en los currículos escolares, centrada en la formación al empleo en lugar de a la formación ciudadana, está enfocada a conservar y alimentar el sistema de crecimiento económico (Nussbaum, 2010). Frente a esta lógica dominante, la educación ecosocial y ecociudadana reclama una sociedad educativa que valore el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como el desarrollo de una competencia política enfocada al desarrollo de la ética y el compromiso ciudadanos para hacer frente a la crisis ecosocial y climática generando alternativas a dicho sistema. La tímida emergencia de algunas iniciativas educativas que integran el aprendizaje de cuestiones ecosocialmente vivas en contextos de proyectos de reflexión-compromiso-acción ciudadana apuntan en este sentido.

A consecuencia de esta situación, la educación ecosocial y ecociudadana queda, en el mejor de los casos, reducida a algún proyecto puntual y aislado, sin llegar a impregnar el sistema escolar y la práctica educativa, tal y como sería necesario para poder desarrollarla en toda su complejidad. Encontrar vías para el desarrollo de lo que podríamos llamar una cultura escolar ecosocial debe ser, en este sentido, un imperativo de las políticas educativas contemporáneas. Para alcanzar este objetivo, es necesario contemplar varios niveles de actuación, tanto en las escuelas y en los ámbitos de la educación no formal, como en las facultades y centros de formación de educadores y educadoras, así como en la formación de adultos. Según la Estrategia (Sauvé et al., 2018), frente a una cultura escolar impregnada de los valores empresariales, la competición meritocrática, la perfección y los resultados individuales, la educación ecosocial y ecociudadana necesita, propone y promueve una cultura escolar de la cooperación, la solidaridad, la diversidad y los procesos. Esto implica una transformación de la visión acerca del valor que se da a la educación.

Un segundo freno a la institucionalización de la educación ecosocial y ecociudadana está relacionado con la concepción de la infancia, la adolescencia y la juventud como etapas en las que no se ejerce plenamente la ciudadanía, ni se tiene capacidad para intervenir en la toma de las decisiones que orientan la vida en sociedad. En consecuencia, los procesos educativos tienden a infantilizar a los estudiantes, considerándolos inmaduros para participar en la vida pública. Frente a esta visión, la educación ecosocial y ecociudadana, en consonancia con el artículo X de la Convención de los Derechos de los niños y las niñas (ONU, 1989), las niñas y jóvenes, se dirige a ellos como seres con capacidades y pleno derecho a pronunciarse y participar en la toma de decisiones sobre los asuntos que les conciernen, por ejemplo, los de corte ecosocial y climático que comprometen su propia existencia. Los programas educativos que se basan en este postulado, como el programa de Filosofía para niños de Mathieu Lipman (1980, 1988), sientan las bases para una educación ecosocial y ecociudadana como la que aquí defendemos. Su práctica necesita educadores y educadoras formados para poder responder con seguridad y confianza al reto que este enfoque propone.

Esto nos sitúa frente a un tercer obstáculo: la ausencia de formaciones específicas de educación ecosocial y ecociudadana en las facultades y centros de formación quebequenses de profesores, profesoras, educadores y educadoras. Dicha formación debería sentar los cimientos de un proceso educativo capaz de facilitar el desarrollo de la competencia política y ética de los niños, niñas y jóvenes en materia de medio

ambiente. Además, esta formación debería fundamentar el enfoque interdisciplinar en educación, necesario para abordar las temáticas ecosociales y climáticas en toda su complejidad en los contextos educativos.

En este sentido, la estructura escolar atomizada en disciplinas, desconectadas las unas de las otras, es el cuarto freno a la institucionalización de una educación ambiental ecosocial y ecociudadana. El enfoque transversal propuesto para la integración de temáticas ecosociales en muchos planes de estudios del mundo entero durante los años 1990 y 2000 ha mostrado ser insuficiente. Según el Consejo Superior de la Educación de Quebec (2007), el enfoque transversal deja al libre albedrío de los profesores y profesoras el tratamiento de temáticas ecosociales en el aula. Al no estar preparados en las universidades, la mayoría renuncian a ello por la inseguridad asociada a la falta de formación adecuada. Además, a menudo las temáticas de corte transversal no forman parte de los contenidos evaluados, lo cual hace que se posponga su puesta en práctica en el aula, en beneficio del aprendizaje de las disciplinas obligatorias y evaluadas, en un contexto de sobrecarga curricular y de multiplicación exacerbada de las responsabilidades atribuidas a las profesoras y profesores de la enseñanza obligatoria (Tardif, 2013).

Por último, podemos señalar un quinto freno a la institucionalización de la educación ecosocial y ecociudadana en Quebec: la falta de apoyo al medio de la educación no formal, así como a la investigación sobre el tema. A través de las últimas décadas, ambos frentes han contribuido de manera sobresaliente a la creación de conocimiento en este campo del saber, que lejos de ser reinvertidos exclusivamente en contexto quebequense, han sobrepasado las fronteras e inspirado iniciativas en países de los cinco continentes. Esta falta de un financiamiento adecuado ha tenido como consecuencia la pérdida de experiencias y de saberes educativos sobre el tema, a menudo integrados en la perspectiva compleja e interdisciplinar que necesita la educación ecosocial y ecociudadana.

Al hilo de lo presentado, podemos afirmar que la Estrategia quebequense busca representar a toda la sociedad educativa y servir de canal para orientar acciones concertadas entre dicha sociedad educativa, la sociedad civil y las asociaciones y organismos gubernamentales y no gubernamentales. Su finalidad es triple: 1) denunciar una situación de precariedad para la inclusión de la educación ecosocial y ciudadana en los ámbitos de la educación formal y no formal; 2) difundir las acciones educativas y ecociudadanas que se dan en diferentes contextos educativos presentes en la sociedad;

3) celebrar los logros, tanto para el avance de la educación ecosocial y ecociudadana, como para el avance de cualquier tipo de acción por la atenuación de la crisis ecosocial y climática actual.

El Centro de Investigación en Educación y Formación Relativas al Medio Ambiente y a la Ecociudadanía (Centr'ERE) trabaja en este sentido, haciendo avanzar los conocimientos existentes en este campo del saber e inspirando la práctica educativa, en Quebec y más allá de sus fronteras.

2. El Centro de investigación en educación y formación relativas al medio ambiente y a la ecociudadanía

Creado en 2012, el Centr'ERE es un centro de investigación en educación y formación relativas al medio ambiente y a la ecociudadanía único en el mundo de la francofonía, al contar con 113 miembros, 51 investigadores, 44 estudiantes y 17 asociaciones y organizaciones colaboradoras con vocación específica por este campo del saber– incluyendo dos comisiones escolares, la Red de 1800 Escuelas Verdes Brundtland y el *Espace pour la vie* (Espacio por la vida) de la ciudad de Montreal⁵.

Su misión es contribuir al desarrollo de una sociedad comprometida con la mejora de la red de relaciones entre las personas, los grupos sociales y el ambiente, dinamizando el campo de investigación en educación relativa al medio ambiente, tanto en los medios formales, como en los contextos de educación no formal y de aprendizaje informal. En particular, respondiendo al contexto de movimiento social contemporáneo en el cual la sociedad civil está llamada a jugar un papel mayor en las decisiones políticas, el Centr'ERE desea centrar la atención en la dimensión ecociudadana de la relación al ambiente. Gracias a la integración de actividades de investigación, formación y acción social conducidas por sus miembros, el Centr'ERE busca responder a esta misión⁶.

Los trabajos de formación e investigación y las acciones del Centr'ERE son muy variadas y convergen en torno a cuatro líneas principales: 1) la ecociudadanía, la ecojusticia y la movilización ciudadana; 2) el arte y la innovación ecosociales; 3) las políticas públicas en educación relativa al medio ambiente y a la ecociudadanía; 4) la formación obligatoria y la formación inicial y continua de maestros y maestras.

⁵ Los datos presentados aquí corresponden al año 2019.

⁶ <https://centrere.uqam.ca/mission/>

Ecociudadanía, ecojusticia y movilización ciudadana

Esta línea de trabajo y acción ecociudadana está orientada por las siguientes preguntas: ¿cómo se construye la identidad ecológica de las ciudadanas y los ciudadanos?; ¿cuáles son las relaciones entre la identidad ecológica y el compromiso ciudadano?; ¿cómo se construye el compromiso ciudadano y cómo se transforma en acción ecosocial?

Dos proyectos de investigación-acción en curso actualmente en el Centr'ERE, pueden servir de ejemplo para ilustrar esta línea de investigación: el Proyecto de Investigación-Acción por la Justicia Energética (FORJE⁷) y el Proyecto sobre Saberes, Conflictos, Territorios y Extractivismo (Resistaction). A fin de contribuir a la acción social por la transición energética en Quebec y en Chile, ambos proyectos se inscriben en una perspectiva que permite, por un lado, el diálogo de saberes entre grupos diversos (ecologistas, comités ciudadanos, asociaciones sindicales, militantes, profesoras y profesores universitarios) y, por otro lado, la documentación y generación de soluciones y alternativas que contribuyan a la transición ecosocial según la dinámica ser-saber-querer actuar-poder actuar. De manera conjunta, los miembros de ambos proyectos organizaron en 2021 un ciclo de seminarios bajo el título *Conflictos socio-ecológicos, extractivismo y transición energética: aprendizajes, luchas y perspectivas*⁸.

2.1. Arte e innovación ecosociales

Con un enfoque no reduccionista e inspirado en la herencia artística de la humanidad en su conjunto, desde esta línea de trabajo se entiende el arte como la más formidable fuente de conocimientos disponible para poder comprender la experiencia humana en su relación con el ambiente. En este sentido, son abundantes las obras artísticas que, dentro y fuera del llamado “arte comprometido” contribuyen a la redefinición de nuestra relación con nosotros mismos, con los otros, con el resto del mundo vivo y con la Tierra.

Varios proyectos de formación e investigación en las distintas disciplinas artísticas (artes plásticas, música, danza, arte dramático, diseño, cine y literatura), así como proyectos interdisciplinarios, se integran en esta línea de trabajo en torno al

⁷ Las conferencias de este ciclo de seminarios (varias de ellas en castellano) están disponibles en el sitio internet del Centr'ERE: <https://centrere.uqam.ca/projet-forje/>

⁸ <https://centrere.uqam.ca/2021/serie-de-seminaires-resistaction-forje-seminaires-de-recherche-printemps-2021/>

proyecto integrador Artes y Educación Relativa al Medio Ambiente (*Arts & ERE*⁹). A través de ellos, se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿cómo puede colaborar el arte a la reconstrucción de la relación con nosotros mismos, con los otros, con el medio de vida y con la naturaleza?; ¿qué relaciones recíprocas pueden establecerse entre la educación relativa al medio ambiente y las artes?; ¿qué prácticas pedagógicas situadas simultáneamente en ambos campos de investigación y formación son posibles?

2.2. Políticas públicas en educación relativa al medio ambiente¹⁰

Desde esta línea de trabajo del Centr`ERE se pretenden caracterizar las representaciones del medio ambiente y de la acción ecociudadana de diferentes discursos presentes en políticas y documentos gubernamentales y no gubernamentales publicados en contexto quebequense. Al mismo tiempo, se pretende identificar cómo las corrientes de la educación para el desarrollo sostenible (centrada en los ecogestos) y de la educación ecociudadana se inscriben en dichos discursos. En este sentido, el análisis del discurso pretende analizar los componentes teóricos (las palabras, los conceptos y las ideas claves) de los discursos relacionándolos con estas corrientes, así como con los componentes axiológicos (las finalidades, los objetivos, los principios y los valores) y con los componentes praxeológicos, relacionados con las prácticas educativas que se promueven a partir de cada corriente.

En este sentido, una veintena de políticas gubernamentales y no gubernamentales sobre medio ambiente y cambio climático están siendo analizadas. Los documentos conciernen a, por un lado, las políticas de corte educativo y, por otro, las de corte ambiental y climático.

Tres categorías de documentos de corte educativo son contemplados en este análisis: 1) políticas del campo educativo en general, el Programa de formación de la escuela quebequense (2001 *a* y *b*), la política gubernamental sobre el logro escolar (2016) y el Referencial de competencias profesionales en enseñanza (2021); 2) políticas del ámbito específico de la educación ambiental, el Plan de acompañamiento de los medios escolares en materia de desarrollo sostenible (diferentes versiones producidas entre 2008 y 2022); 3) políticas educativas centradas en los jóvenes, la Política y la Estrategia de acción para la juventud (diferentes versiones entre 2001 y 2021); 4)

⁹ <https://www.arts-ere.net/>

¹⁰ Las referencias a las políticas públicas mencionadas en esta sección, al ser abordadas solamente a título de ejemplo, no serán referenciadas en la bibliografía final.

políticas educativas que emanan de la sociedad civil, el Pacto por la escuela quebequense (2019) y la propia Estrategia de educación en materia de medio ambiente y de ecociudadanía (2019).

Los documentos de corte ambiental y climático analizados pertenecen a dos categorías: 1) documentos gubernamentales como la Ley sobre el desarrollo sostenible (2006), la Estrategia de desarrollo sostenible (varias versiones de 2008 a 2020), el Plan de acción quebequense sobre los cambios climáticos (varias versiones entre 2006 y 2020), la Estrategia de adaptación a los cambios climáticos (2013 y 2020), el Plan quebequense por una economía verde para el año 2030 (2020); 2) documentos que emanan de la sociedad civil como la Hoja de ruta por un Quebec de cero emisiones netas (2019 y 2020).

Resultados preliminares de esta línea de trabajo del Centr`ERE sobre las políticas públicas muestran dos tipos de discurso presentes en las políticas gubernamentales y en las que provienen del campo de la educación ecosocial y ecociudadana y de la sociedad civil. En las primeras, el discurso de educación ambiental se encuadra dentro del sistema de crecimiento ilimitado y neoliberal dominante, entendiendo el ambiente como un recurso problemático a gestionar para el que hay que encontrar soluciones durables. Por el contrario, en las segundas, encontramos un discurso de transformación ecosocial y cambio civilizatorio, que rompe con la idea de crecimiento ilimitado a través de la acción ciudadana. Este discurso viene articulado en torno a la idea central de Antropoceno o Capitaloceno, dependiendo de si el enfoque se pone en el ser humano o en el sistema capitalista como causante de la crisis ecosocial y climática.

En cuanto al enfoque educativo presente en las políticas analizadas, el discurso gubernamental propone una educación centrada en la información sobre la situación ambiental problemática a partir de ciertas disciplinas, las ciencias naturales principalmente. En este sentido, las prácticas promovidas quedan enmarcadas, sobre todo, en el ámbito de la didáctica de las ciencias y están enfocadas a la comprensión de las características de la crisis ambiental y climática. Las soluciones están a menudo dirigidas al aprendizaje del rol que puede jugar la tecnología en relación con la producción de energías renovables.

En contraposición, el discurso que emana del ámbito de la educación ecosocial y ecociudadana y de la sociedad civil promueve un enfoque transdisciplinar que contempla la integración de saberes de la ciencia occidental y de saberes tradicionales, por ejemplo, los saberes de los autóctonos de Quebec en materia de medio ambiente. En

este sentido, se promueve el desarrollo integral (y no solo económico) de las personas y de las comunidades en su medio ambiente, entendido como un medio de convivencia y de vida donde se ejerce una ecociudadanía crítica con el sistema dominante que ha provocado la crisis ecosocial, así como creativa en la búsqueda de soluciones complejas (y no solo centradas en la tecnología). Así, la educación ecosocial y ecociudadana supera los límites de la escuela y se entiende como una educación en las comunidades y en la sociedad global, con multitud de puentes de enriquecimiento mutuo entre los contextos educativos formal, no formal e informal.

2.3. Formación obligatoria y formación inicial y continua de maestros y maestras

Desde esta línea de trabajo, el Centr'ERE favorece la elaboración y realización de proyectos disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares alimentados por sus miembros. Algunos de ellos, relacionados con las artes, están agrupados en torno al proyecto Artes y Educación Relativa al Medio Ambiente (Arts & ERE¹¹), referenciado en la sección 2.2. La diversidad de temas de investigaciones abordados por los autores y las autoras del Centr'ERE en los capítulos del libro dirigido por Sauvé, Orellana, Bader et Villemagne (2017), pueden servir de ejemplos de temáticas inspirantes para la educación formal obligatoria y la formación inicial y continua de maestros y maestras en las universidades: la ecoformaci  n, epistemología y saberes ecosociales y ecociudadanos, la construcción de la identidad y el compromiso ecosociales, el racismo medioambiental, la pedagogía autóctona para la ecociudadanía, justicia medioambiental y ecociudadanía, el papel de la deliberación en el aprendizaje de la ecociudadanía, las competencias ecociudadanas y la educación relativa al consumo¹². Nuestros actuales trabajos sobre la educación relativa al cambio climático en secundaria se encuadran también en esta línea de investigación del Centr'ERE.

3. Investigación sobre la educación relativa al cambio clim  tico¹³

Desde la adopción del Acuerdo de París, la educación es reconocida a la escala internacional como una herramienta esencial de información, sensibilización y

¹¹ <https://www.arts-ere.net/>

¹² El   ndice y algunas páginas del libro referenciado pueden consultarse en la siguiente dirección: <https://www.puq.ca/catalogue/livres/education-environnement-ecocitoyennete-3109.html>

¹³ Para una revisión más profundizada de los trabajos realizados en educación relativa al cambio climático en Quebec, remitimos a la lectoras y lectores al último número de la revista *  ducation relative à l'environnement*, publicada por el Centr'ERE, y que trata sobre este tema específico de la educación ecosocial. <https://journals.openedition.org/ere/7507>

participación del público en la lucha contra el cambio climático (ONU, 2015, artículo 12). Las conferencias por el clima de Madrid (2019) y Glasgow (2021) han ratificado dicha relevancia. Al ser el cambio climático el mayor desafío enfrentado actualmente por la humanidad (IPCC, 2021 y 2022), la educación relativa al cambio climático (ERCC) se convierte de esta manera en un campo fundamental y transdisciplinar de la investigación y la formación de las ciudadanas y los ciudadanos del s.XXI. Como campo transdisciplinar, la ERCC convoca todas las disciplinas del saber, así como las políticas públicas a diferentes niveles (sociales, ambientales, energéticas, educativas) en todos los países del mundo. La ERCC contribuye así al “mejor vivir juntos” de la humanidad sobre la Tierra en el actual contexto de transición ecosocial (Agundez-Rodriguez y Sauvé, 2022).

La finalidad de nuestra investigación actual sobre la educación relativa al cambio climático es realizar un estudio sobre el estado de la cuestión acerca de las respuestas educativas a la emergencia climática en relación con la aplicación del Artículo 12 del Acuerdo de París. En este sentido, nuestros objetivos se enmarcan en varias de las líneas de investigación del Centr'ERE mencionadas anteriormente: 1) analizar las implicaciones educativas de las políticas públicas (sociales, ambientales, energéticas y educativas) sobre cambio climático; 2) analizar los contenidos relacionados con el cambio climático en los programas educativos oficiales de la enseñanza secundaria y de la formación inicial del profesorado de secundaria; 3) analizar el discurso sobre cambio climático en los materiales educativos oficiales de enseñanza secundaria y de formación de futuro personal docente; 4) identificar, describir y analizar prácticas ejemplares de ERCC en la enseñanza secundaria y en la formación inicial del profesorado de secundaria; 5) analizar el discurso sobre cambio climático, justicia climática y acción ecociudadana presente en la literatura autóctona de las Primeras Naciones situadas en el territorio actualmente denominado Quebec. En el apartado 2.3 ya hemos presentado algunos elementos de la investigación realizada en relación con las políticas públicas y los programas educativos quebequenses sobre cambio climático (objetivos 1 y 2). A continuación, presentamos algunos resultados preliminares en relación con los objetivos 3 y 4. Aún es pronto para presentar resultados preliminares sobre el objetivo 5, que serán motivo de sucesivas publicaciones.

3.1. Materiales educativos sobre cambio climático

En relación con este objetivo de investigación se pretenden caracterizar las perspectivas educativas que atraviesan el corpus del material pedagógico quebequese sobre cambio climático, disponible para las profesoras y los profesores de secundaria. Un primer análisis muestra la ausencia generalizada del cambio climático en los manuales escolares, encontrándose una presencia puntual en manuales de ciencias y tecnología. En ellos, el concepto de medio ambiente es asociado a un espacio físico (biosfera) donde se han generado problemas de cambio climático que deben ser resueltos de manera urgente. En este sentido, hay una consonancia muy marcada entre el discurso dominante en las políticas públicas y los materiales analizados, donde el medio ambiente no es abordado como un espacio de vida y relaciones donde aprender a vivir juntos, sino como un problema que necesita de soluciones basadas esencialmente en el desarrollo de nuevas tecnologías para la descarbonización, gracias a la producción de energías renovables. Por lo tanto, los conocimientos en estas dos áreas del saber, ciencias naturales y tecnologías, son los predominantes en los materiales analizados. La competencia principal a desarrollar en los espacios educativos es la resolución de problemas, asociada a la práctica de ecogestos.

A la luz de esta situación, en el marco de esta línea de investigación, decidimos también analizar algunos materiales sobre cambio climático no oficiales, por ejemplo, algunos documentales que son empleados por los profesores y profesoras de secundaria en las aulas. El discurso sobre cambio climático vehiculado en los documentales analizados muestra divergencias notables respecto al discurso de los manuales oficiales. Por un lado, se observa una mayor presencia de discursos críticos con el sistema neoliberal dominante, por ejemplo, el discurso del decrecimiento. Por otro lado, el discurso concede una mayor relevancia a la acción ecociudadana, promovida por la sociedad civil en la lucha contra el cambio climático.

3.2. Prácticas educativas ejemplares sobre cambio climático

En este apartado hacemos referencia a los resultados preliminares del análisis de una experiencia educativa ejemplar sobre medio ambiente y cambio climático realizada en contexto español, gracias a una treintena de entrevistas y grupos de discusión con protagonistas de dicha experiencia. Los resultados del análisis efectuado están sirviendo como hipótesis de trabajo para el análisis que será completado este año, 2022, sobre

prácticas ejemplares de cambio climático en contexto quebequense, de ahí el interés de presentarlo aquí. Ambas prácticas ejemplares, la ya analizada en contexto español y la práctica en contexto quebequense, están organizadas según un mismo patrón. En primer lugar, se trata de experiencias que engloban decenas de proyectos variados realizados en escuelas del conjunto del territorio (español o quebequense), para luego ser socializadas en unas jornadas de dos o tres días donde se reúnen los jóvenes representantes de las escuelas participantes. En segundo lugar, durante dichas jornadas, los jóvenes se informan y discuten sobre los proyectos presentados, con el ánimo de concertar acciones comunes contra la crisis ambiental y climática. En tercer lugar, las acciones concertadas son vertidas en un documento común que es presentado a las autoridades locales y difundido en los medios de comunicación.

Para el análisis de esta experiencia educativa, nos hemos servido, entre otros elementos, del enfoque de la educación ciudadana de Bolívar (2007), organizado en torno a cuatro dimensiones fundamentales: sociopolítica, sociocultural, socioafectiva y socioeconómica. Para nuestro análisis, hemos transpuesto esta concepción de Bolívar (2007) a la concepción de la educación ecociudadana, incluyendo la dimensión ambiental como transversal a las cuatro dimensiones mencionadas.

En primer lugar, la dimensión sociopolítica tiende a la formación de virtudes cívicas necesarias para la formación de la identidad ecociudadana y para actuar conforme a dicha identidad en sociedades democráticas regidas por los derechos humanos, así como por los derechos de los demás seres vivos y el respeto del mundo no vivo. Los tres valores centrales serían la solidaridad, la cooperación y la paz a escala planetaria. En segundo lugar, la dimensión sociocultural analiza la diversidad de las relaciones entre humanos, así como de los humanos con el resto de los seres vivos y con el planeta, según un gradiente de respeto e igualdad. Por último, desde las dimensiones socioafectiva y socioeconómica se entiende el desarrollo personal y humano en términos de desarrollo global y en equilibrio con el planeta y con la vida de los demás seres vivos. En este sentido, la justicia ambiental y climática son los valores clave de esta dimensión.

El análisis de la experiencia educativa ejemplar sobre medio ambiente y cambio climático con las características mencionadas anteriormente apunta a que se trata de una práctica educativa sobresaliente en ciertos aspectos de la dimensión sociopolítica: el hecho de organizar proyectos en los diferentes centros educativos con la finalidad de presentarlos en unas jornadas frente a representantes de otras escuelas es un elemento

altamente motivador, que genera un sentimiento de pertenencia a un grupo humano preocupado por la crisis ambiental y climática que sobrepasa los muros de la escuela. Además, todo el proceso de desarrollo de la experiencia está regulado como un sistema democrático. Por un lado, la toma de decisiones, sobre la planificación y el desarrollo de los proyectos en las escuelas y de las jornadas conjuntas, recae en los estudiantes acompañados por los adultos de los centros educativos que sirven como apoyo para la puesta en práctica. Por otro lado, la elección de representantes en diferentes etapas del proceso está también guiada por un proceso democrático. Un último aspecto altamente positivo señalado por los protagonistas del proceso es el hecho de vivir una experiencia de cooperación, donde los proyectos de los demás enriquecen los propios proyectos, ampliando las posibilidades de acciones posibles de lucha contra la crisis ambiental y climática. Un valor añadido, parece ser el hecho de que la cooperación se da entre jóvenes de edades diferentes.

En contrapartida, dentro de la dimensión sociopolítica, los protagonistas señalan que puede mejorarse la organización del momento de presentación de acciones consensuadas delante de las autoridades locales. Entre otros aspectos, los estudiantes que fueron entrevistados manifestaron un sentimiento de ser ignorados por las autoridades y de que sus aportes, en esta fase final del proceso, no eran considerados con la debida seriedad para contribuir realmente a la toma de decisiones. Este sentimiento contrastaba enormemente con el sentimiento desarrollado a lo largo del proceso, gracias a la actitud de los profesores y profesoras de apoyo, que les consideraban en todo momento como ciudadanos y ciudadanas con capacidad de decisión y de cambio en tiempo presente.

Los elementos descritos apuntan a la manera en que contribuye la experiencia analizada a la valoración de los proyectos propios y ajenos. Este aspecto, relacionado con la dimensión socioafectiva, es también mencionado por los participantes como elemento esencial de la experiencia educativa que contribuye igualmente al desarrollo de un sentimiento de pertenencia. Cabe mencionar que, por encima de las consideraciones de corte ambiental mencionadas por los participantes, el hecho de que la experiencia permite conocer gente de otras escuelas de diferentes regiones, y desarrollar amistades en torno al interés común por el medio ambiente y el cambio climático, es mencionado por los jóvenes participantes como uno de los aspectos más positivos de la experiencia. La diversidad cultural presente en las jornadas de puesta en común contribuye de esta manera a la dimensión sociocultural de la experiencia

educativa. En este sentido, más allá de las consideraciones ambientales, el conocimiento de la diversidad cultural del país en su conjunto es mencionado como un elemento principal de la experiencia, valorado muy positivamente por los participantes.

También relacionado con la dimensión socioafectiva, los estudiantes participantes mencionan que, al sentirse escuchados, aumenta el sentimiento de que su proyecto es importante y tiene sentido. En esta misma línea, los participantes manifiestan un aumento de su autoestima, relacionada con la pérdida del temor a compartir sus ideas con otros y a manifestarse en público.

El análisis realizado muestra que la dimensión menos presente en el discurso de los participantes es la socioeconómica. A pesar de desarrollar un discurso sociopolítico muy desarrollado, en el momento de hablar de soluciones concretas, el discurso de los jóvenes se centra en los ecogestos. De alguna manera, se aprecia una distancia entre la propuesta de soluciones y su concreción en función de las posibilidades de acción reales percibidas. Sin embargo, hay una percepción del aumento del poder de acción de los estudiantes en materia de medio ambiente y cambio climático, ligado a varios elementos de la experiencia educativa: 1) la autonomía desarrollada por los estudiantes en espacios y dinámicas diferentes a las habituales en el aula; 2) la confianza de los profesores y profesoras en los estudiantes participantes en los proyectos, que son liberados de ciertos momentos de clase para poder trabajar juntos; 3) el enfoque de los encuentros de trabajo, basados en el diálogo y el intercambio de ideas, respetando el propio ritmo que exige la elaboración de los proyectos. En este sentido, se trata de espacios muy diferentes a los del aula, donde los ritmos están marcados por la prisa en el avance de contenidos y la relación es más unidireccional (profesor/profesora – estudiante), con el diálogo como elemento menos presente o completamente ausente.

El personal docente, por su parte, señala de manera unánime la experiencia como altamente formativa en dos sentidos. Por una parte, durante el trabajo realizado en los centros educativos, por la oportunidad que ofrece la experiencia de romper con la dinámica rígida de la escuela. Las profesoras y profesores entrevistados mencionan que, en la realización de los proyectos, sienten que se implican en un real proceso educativo y hacen “lo que realmente quieren”. Por otra parte, el encuentro conjunto con los miembros de otras escuelas de todo el país les permite encontrar colegas con los que compartir experiencias educativas en general y sobre medio ambiente y cambio climático específicamente. Estos encuentros son mencionados como altamente enriquecedores de su vida profesional.

El personal docente entrevistado menciona también ciertos elementos de mejora de la experiencia. Por un lado, la experiencia es puntual en el contexto amplio del conjunto del año escolar. Según las personas entrevistadas sería deseable que este tipo de proyectos fuesen integrados como parte esencial de la vida en las aulas durante todo el curso. Por otro lado, se menciona un sesgo claro hacia proyectos abordados desde el ángulo de la ecología. Se menciona que la presencia de una mayor interdisciplinaridad sería deseable. Los docentes entrevistados mencionan la importancia de dotar a los proyectos de una dimensión ética y relacionada con el pensamiento crítico de manera más acentuada. Finalmente, los proyectos son desarrollados en las escuelas sin la intervención de las comunidades locales donde se integran. En este sentido, una mayor participación de organismos y asociaciones locales relacionadas con el medio ambiente y el cambio climático sería deseable. El desafío apuntado aquí es a sobrepasar los muros de las escuelas para que los proyectos tengan mayor impacto en las comunidades de pertenencia.

Conclusión

Partiendo de aspectos históricos de la trayectoria de la educación relativa al medio ambiente y a la ecociudadanía en Quebec, en este trabajo hemos abordado algunos aspectos claves de la situación actual de este campo del saber. La finalidad de nuestra presentación es también inspirar la investigación y la práctica futuras, en Quebec y más allá de sus fronteras. En este sentido y sin ánimo de ser exhaustivos, podemos retener cuatro elementos claves que mencionamos a modo de conclusión.

En primer lugar, tanto la Estrategia quebequense en materia de medio ambiente y de ecociudadanía, como la variedad trabajos de investigación y formación en varias disciplinas realizados en el Centr'ERE, muestran la importancia de abordar este campo del saber de manera compleja e interdisciplinar. Sin embargo, las condiciones estructurales, como la repartición de espacios y de tiempos asignados a disciplinas de manera atomizada, dificultan prácticas interdisciplinarias en las escuelas. Para paliar las barreras a la interdisciplinaridad, es necesaria una modificación del currículo escolar, tanto en las escuelas, como en la formación universitaria de docentes. Sin embargo, este proceso de cambio requiere de voluntad política y de una transición hacia modos de concebir y practicar en las aulas diferentes. Las finalidades de la educación y el valor dado a la misma deben también ser cuestionados. Estas medidas pueden tardar años en implantarse de manera generalizada, pero, aun así, no impiden la realización de

experiencias y trabajos de investigación interdisciplinarios ya en curso. La conexión de los trabajos realizados en el Centr'ERE en el medio de la educación formal, no formal e informal es un excelente ejemplo. También el hecho de enfocar los trabajos no solamente desde el ángulo de la didáctica de las ciencias, sino también desde las artes, la ética y las demás ciencias humanas. Los cuatro ejes de desarrollo de la investigación en el Centr'ERE apuntan en este sentido: ecociudadanía, ecojusticia y movilización ciudadana; arte e innovación ecosociales; políticas públicas en ERE; formación obligatoria, inicial y continua en escuelas y universidades.

En segundo lugar, al hilo del análisis de la experiencia educativa presentada en la sección 3 de este trabajo, podemos resaltar la necesidad y la importancia de aplicar un enfoque mixto, cognitivo y afectivo, en ERE. Si bien la información sobre la situación de crisis ambiental y climática es necesaria, no es, sin embargo, suficiente para generar el sentimiento en los estudiantes de poder actuar para combatirla. Las prácticas de l'ERE se muestran más efectivas en este ámbito cuando, además de trabajarse un tema medioambiental, se ponen en juego aspectos afectivos, sociales y culturales. Junto a estos elementos, las prácticas centradas en la autonomía de los estudiantes y en el diálogo democrático (en la toma de decisiones y durante todo el proceso educativo) parecen contribuir al aumento de la autoestima de los estudiantes, así como al desarrollo de su deseo y su capacidad de actuar por la transición ecosocial. Al mismo tiempo, se genera el sentimiento de pertenencia a una comunidad dentro de la cual se pueden emprender acciones colectivas. Estos elementos son la clave del enfoque ecociudadano de la educación relativa al medio ambiente, que supera el enfoque de la práctica de ecogestos.

En tercer lugar, el enfoque interdisciplinar y multifactorial (cognitivo y afectivo) deben inspirar la elaboración de políticas públicas en materia de educación relativa al medio ambiente, así como la producción de materiales pedagógicos de apoyo a la práctica en las aulas. Este hecho contribuirá a revertir la situación actual, donde el lenguaje y el discurso dominantes no reflejan la complejidad de la crisis ambiental y climática y no proponen el cambio radical que debe operarse para contrarrestarla. En este sentido, las políticas gubernamentales deben inspirarse de las propuestas teóricas y prácticas ya presentes en la sociedad y que emanan de los movimientos sociales y la sociedad civil en su conjunto. Los manuales escolares, por su parte, deben inspirarse de materiales pedagógicos audiovisuales disponibles con un enfoque ecociudadano,

también producidos por actores y asociaciones implicadas en la lucha contra la crisis ecosocial.

Finalmente, podemos señalar la importancia de trabajar de manera coordinada y conjunta a partir de finalidades y objetivos comunes. Son muchos los grupos sociales que, desde diferentes ángulos y puntos de vista (ecologistas, antirracistas, feministas, indigenistas, etc.), están implicados en la transición a un nuevo tipo de sociedad. Sin anular la particularidad de cada grupo, consideramos necesario enfocar en los elementos comunes a las diferentes luchas. En el horizonte, la lógica patriarcal y colonial aparecen como los dos elementos en la base de la crisis ecosocial, bajo el principio de que es una misma violencia, patriarcal y colonial, la ejercida sobre el medio ambiente, las mujeres, los indígenas, ciertos grupos minoritarios y el conjunto de la sociedad. A fin de evitar la dispersión de acciones e ideas, esta base podría constituirse en el eje sobre el cual movilizarse conjuntamente, cada cual desde su diferencia.

Una educación primaria y secundaria crítica con el patriarcado y el colonialismo debería fundamentar la práctica educativa en el aula de manera transversal. Es necesario realizar un arduo trabajo a varios niveles para alcanzar este objetivo: descolonizar y despatriarcalizar las políticas públicas, los currículos escolares y los materiales pedagógicos y didácticos son un primer paso necesario. En consonancia con este avance, debe seguirse la misma hoja de ruta en materia de investigación educativa. Por último, la formación de los docentes en las universidades debe enfocarse también en este sentido, a fin de formar a los profesores y profesoras del futuro como modelos de igualdad, sobre la que fundar las bases de la justicia medioambiental, climática y social.

A la luz de los aspectos mencionados, proponemos que la educación ambiental y climática se inspire en los saberes que emergen de los movimientos sociales y de los grupos indígenas. Es en este sentido en el que trabajamos en el marco del Centr'ERE en Quebec, como manera de deconstruir y reconstruir la relación con el territorio, consigo mismo, con el Otro y con el resto del mundo vivo. Este enfoque puede guiar la ambientalización de los currículos escolares, así como de la formación de docentes en las universidades, según tres ejes principales: el pensamiento complejo e interdisciplinar, los saberes indígenas y los saberes emergentes de los movimientos sociales. En las escuelas y universidades pueden darse dos misiones complementarias. Por un lado, visibilizar los logros de las abundantes iniciativas de transición ecosocial ya en curso, así como de personas comprometidas con la misma; por otro lado, apoyar

los movimientos de resistencia ecociudadana, incluyendo los liderados por los propios estudiantes en sus propias escuelas y universidades.

Referencias

- Agundez-Rodriguez, A., et Lucie Sauvé (2022). Éditorial : L'éducation relative au changement climatique: une lecture à la lumière du Pacte de Glasgow. *Éducation relative à l'environnement*, 17(1). <https://doi.org/10.4000/ere.8421>
- Bolivar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Conseil Supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Gouvernement du Québec.
- ONU (2015). Accord de Paris. Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques. https://unfccc.int/sites/default/files/french_paris_agreement.pdf
- ONU (2021). Pacte de Glasgow pour le climat. Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques. https://unfccc.int/sites/default/files/resource/cma_2021_10_add1_adv.pdf
- Intergovernmental Panel on Climate Change-IPCC (2021-2022). Sixième rapport d'évaluation. <https://www.ipcc.ch/reports/>
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A., y Oscanyan, F-S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Nusbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Organización de Naciones Unidas (1989). Convención de los derechos de los niños y las niñas. ONU. <https://www.unicef.org/panama/media/911/file/Convenci%C3%B3n%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf>
- Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement*, 11. DOI :10.4000/ere.662
- Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C., et Robitaille, J. (2018). *Stratégie québécoise en matière d'environnement et d'écocitoyenneté*. Centr'ERE.
- Sauvé, L., Orellana, I., Bader, B., et Villemagne, C. (Dir.) (2017). *Vivre ensemble ici: repères contemporains pour l'éducation*. Presses Universitaires du Québec.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Les Presses de l'Université Laval (coll. « Formation et profession »).

Los postreros desafíos de la educación ambiental en el siglo XXI

Edgar J. González Gaudiano

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

egonzalezgaudio@gmail.com

Introducción

Al margen de los asuntos científicos y políticos sobre el cambio climático que son componentes consustanciales de la emergencia climática que vivimos cada vez con más apremio, en esta conferencia me propongo enfatizar sobre la otra vertiente analítica que forma parte de la triple hélice, mediante la cual hemos pretendido explicar la situación que guardan las políticas de respuesta y las respuestas a la política sobre este fenómeno (González Gaudiano et al., 2020).

Ese tercer elemento es la situación relativa a la respuesta social a la información que circula en todos los medios de comunicación y se ha difundido por diversas formas comunicativas entre ellos las artes escénicas como la cinematografía y el teatro y la literatura, por citar algunas. De acuerdo con nuestras investigaciones en el proyecto Respuesta Educativas y Sociales ante el cambio climático (Resclima), la gran mayoría de la población de algún modo y aunque con sesgos inducidos precisamente por la forma como se ha comunicado el fenómeno, tiene información sobre el mismo (González Gaudiano y Meira Cartea, 2009).¹

Ese componente de respuesta social se articula, como decía antes, con los componentes científico y político para darle expresión a esa máxima del pensamiento sistémico complejo de que el todo es más que la suma de las partes, que nos permite intentar entender, si bien no completamente por el momento, la indiferencia social ante un fenómeno que amenaza no solo nuestra calidad de vida en el corto plazo, sino la vida misma en un plazo no demasiado largo que incluye apenas unas cuantas generaciones.

La película *Don't look up*, traducida al español como *No mires hacia arriba*, da cuenta precisamente del conjunto de esos tres elementos que hemos identificado que priman la falta de respuesta frente al fenómeno, aunque el problema tratado en la

¹ Véase Resclima <http://www.resclima.info/>.

película se trate de un aerolito; de lo que no estoy seguro es si los millones de personas que la han visto establezcan la relación con el CC; que esa ficción en tono sarcástico no nos deje ver que hay un problema en curso que está eviscerando al planeta y a nosotros mismos.

Esta película se inscribe en la línea de lo que otros autores, especialmente Naomi Klein (2014) que en su libro *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima* empleando una metáfora similar, narra que ella misma durante años pensó que el CC era un asunto de los especialistas, hasta que se percató que este desdén de *mirar a otro lado o voltear la cara*, implicaba una forma de negacionismo.

Representación e indiferencia social del cambio climático

En diversos trabajos de Resclima hemos apuntado hacia varios factores que podrían explicar dicha indiferencia social:

1. La incertidumbre científica y la enorme complejidad del fenómeno por su carácter global, acumulativo, desigual, no-lineal, ubicuo, persistente, radical y contraintuitivo, entre otros.
2. La resistencia a renunciar a los satisfactores y comodidades que proporciona el estilo de vida actual, habida cuenta que la crisis climática no ha modificado nuestra percepción de vulnerabilidad puesto que persiste como un fenómeno etéreo, remoto en tiempo y espacio, vago en sus causas, ajeno en sus consecuencias, con soluciones descartadas por la sociedad y cuyos presuntos beneficios se obtendrían en el futuro.
3. Todos esos obstáculos de índole moral, socio-política, cultural, socio-cognitiva y psicosocial que condicionan la representación social por parte de la población, y dificultan la adopción de cambios significativos en los estilos de vida, individuales y colectivos, relacionados con las actividades humanas que desequilibran el clima.
4. El percibir el fenómeno lejano en el tiempo y en el espacio, lo que no afecta las preocupaciones y prioridades de las personas en el presente. Por ejemplo, al estar insistiendo en las consecuencias del problema en las décadas por venir.²

² Véase, por ejemplo la evolución de la población español a través de tres demoscopias en Heras et al. (2016).

¿Es suficiente todo este conocimiento disponible para tomar decisiones que permitan reorientar las acciones educativas hacia una eficacia colectiva? Mi opinión es que no; primero, porque necesitamos mayor especificidad sociocultural de dichas resistencias; segundo, porque incluso pienso que no estamos formulando las preguntas adecuadas.

En el fondo de la indiferencia social encontramos muchos factores, uno de ellos es la desinformación intencionada en los tiempos de la posverdad promovida por las corporaciones, mediante estrategias que fusionan datos falsos con información verdadera, para dar una apariencia de verosimilitud. Aparici y García (2019) señalan, en su libro *Posverdad*, la tendencia de todo ser humano a buscar armonía entre sus creencias, actitudes y comportamientos, así como alinearlas con las del grupo social de pertenencia. Por lo que los individuos creen más en sus emociones y sus perspectivas prefijadas del mundo que en la fuerza de los hechos. Incluyendo, digo yo, la información científica disponible.

Las redes y *mass media* han usurpado y debilitado el principio de responsabilidad del que hablaba Hans Jonas (1995) y para hacerlo, entre otras cosas, han distorsionado el sentido que tiene la ciencia en nuestras vidas, más allá de las comodidades y el entretenimiento que nos proporciona la vorágine tecnológica en la que nos encontramos. La ciencia se presenta como algo complicado que es propio de los especialistas, como pensaba Naomi Kein, que además no se ponen de acuerdo entre sí.

Pero también se ha difuminado la capacidad de agencia. Entiendo la agencia en el sentido de Giroux (2008) y de Bauman (2013) como la capacidad de influir sobre las circunstancias de la propia vida, formular el significado del bien común y hacer que las instituciones sociales cumplan con ese significado para resolver los problemas que afectan a individuos diversos mediante un poder colectivo e institucionalizado en el que convergen intereses.

La teoría social contemporánea desde hace casi tres décadas anunció la capacidad de convertirnos en agentes de cambio social a través de la agencia humana, como un potencial transformador que nos permitiría tomar el control de nuestras propias vidas. Giddens (1995) señaló que el concepto de agencia conlleva el establecimiento de una relación distinta del individuo con el contexto social en el que se encuentra inmerso, para intervenir mediante sus capacidades de acción en los procesos que tienen lugar en dicho contexto y que lo afectan de manera directa e indirecta.

Ello tiene repercusiones inmensas en los procesos educativos al dejar de considerar a los alumnos como sujetos pasivos que reciben ‘educación’, para verlos como sujetos activos que construyen su propia educación, que es justo lo que se requiere para comenzar a neutralizar el bombardeo masivo del marketing que pretende automatizar nuestro comportamiento y nuestras preferencias convirtiéndonos en clientes dóciles a sus propósitos.

El colapso climático nos está encontrando sentados sobre las manos, como advierte Giddens (2009) en una publicación más reciente. Sentados sin actuar, esperando que los científicos se pongan de acuerdo, que el gobierno tome la iniciativa, que los políticos hagan su tarea, que el problema sea de incumbencia para mi propia vida, etc. Estamos distraídos, entretenidos, desprevenidos, sin percatarnos, como dice John Bellamy Foster (2009) en *The ecological revolution*, que requerimos con urgencia una revolución ecosocial radical que nos permita reconstruir relaciones socioecológicas acordes con la sobrevivencia del planeta para inducir un cambio civilizatorio.

El cambio climático no es un cisne negro; es decir, no es un suceso súbito, impredecible, que nos toma por sorpresa sin estar preparados para enfrentarlo, a pesar del alto impacto para nuestras vidas en todas las dimensiones de la existencia. Ni siquiera la COVID-19 lo es, aunque efectivamente nos haya golpeado sin vacunas, ni medidas profilácticas y con sistemas de salud pública desmantelados por concesiones otorgadas a aseguradoras y empresas privadas.

Pero el cambio climático ha sido la crónica de un peligro anunciado, incluso desde principios del siglo XX, pero más insistentemente a partir de los años 80, sobre todo a partir de la creación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático en 1988 y la entrada en vigor de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático el 21 de marzo de 1994, sin que desde entonces haya sucedido gran cosa. Justo en el periodo entre 1994 y 2020 las concentraciones de CO₂ pasaron de alrededor de 350 a 417 ppm (junio 2021), nivel nunca visto en toda la historia de la humanidad; más lo que se acumule en los siguientes años antes de adoptar las políticas de respuesta necesarias con el grado de radicalidad y escala requeridos.³

³ De acuerdo con datos de la Organización Meteorológica Mundial, el 20 de junio de 2020 en la localidad rusa Verkhoyansk localizada a 115 km al norte de círculo polar ártico, después de una prolongada ola de calor siberiana, la temperatura alcanzó 38 °C (100.4°F). Una temperatura propia del verano mediterráneo. Véase <https://public.wmo.int/es/media/comunicados-de-prensa/la-organizaci%C3%B3n-meteorol%C3%B3gica-mundial-reconoce-un-nuevo-r%C3%A9cord-de>

¿Cómo entender el fenómeno social en torno del cambio climático?

En *Cara a cara con el planeta*, Bruno Latour (2017) nos pide recordar hasta qué punto estamos todos mal equipados -afectiva, intelectual, moral, política, culturalmente- para asimilar las noticias sobre la emergencia climática. Por eso, afirma, es más sensato ignorarlas. Atinadamente, el autor nos dice que hay una enorme diferencia entre responder a una amenaza bajo los auspicios de la política, que bajo los del conocimiento. Latour ejemplifica esto con el miedo a la destrucción nuclear durante la Guerra Fría que a pesar de que la información proveniente de espías y otras fuentes era muy vaga e imprecisa derivó en una carrera armamentista sin precedente alguno. En cambio, la amenaza provocada por el cambio climático es tal vez el objeto de conocimiento mejor documentado y más objetivamente desarrollado sobre el que podamos apoyarnos antes de pasar a la acción, pero solo se ven medidas que retrasan las respuestas apropiadas. En ambos aspectos, el político y el científico, se apela al principio de precaución; en uno para instaurar un arsenal que en sí mismo constituye otra amenaza y, en el otro, para no actuar esperando que de algún modo podamos salir del embrollo sin tener que sacrificar los beneficios lucrativos derivados de los negocios.

Es por ello, que no podemos esperar mucho del poder de persuasión de la ciencia *per se*, sino que necesitamos usar la ciencia para fortalecer la política y desde allí actuar para poder empezar a obtener el efecto esperado. Aunque lo usual hoy en día es una enorme resistencia en los países y grupos de población que deben reducir sus niveles de emisiones, a sacrificar el confort obtenido, pese a toda la información disponible sobre el problema.

Aquí la inmunidad de rebaño opera en sentido inverso a lo que se espera con el virus de la COVID-19. Estamos inmunizados a los llamados de alerta, a las peticiones de adoptar medidas de apremio, a reemplazar estilos de vida, y patrones de consumo y comportamiento. En este sentido, el mensaje central de la película *No mires hacia arriba* está completamente justificado.

El consumismo, el neoliberalismo, la sociedad industrial y posindustrial, el capital financiero son los enemigos del cambio necesario. Laval y Dardot (2013) señalan que, para entender el neoliberalismo, es preciso aclarar que:

1. No es un modelo de desarrollo. Es una política económica cuyo núcleo duro es considerar al mercado como una realidad natural. De acuerdo con esta ontología

naturalista, basta con dejar que el mercado actúe para obtener equilibrio, estabilidad y crecimiento. Aunque el neoliberalismo es más que eso.

2. 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 son conscientes del papel que desempeñan en esta realidad.
3. De ese modo, se convierte en una racionalidad que tiende a estructurar y organizar no solamente la acción de los gobernantes, sino también la de los gobernados. Una biopolítica en el sentido propuesto por Foucault (2007), que administra también la conducta de los sujetos, buscando conseguir un autogobierno del propio sujeto, esto es, regulándose a sí mismo (técnicas de sí). En otras palabras, se ejerce una libertad para que los sujetos acaben sometándose a sí mismos a ciertas normas. Un poder panóptico.
4. Por lo mismo, el neoliberalismo es también productor de cierto tipo de relaciones sociales, de ciertas maneras de vivir, de ciertas subjetividades. 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.
5. Es, por tanto, una nueva razón del mundo, una razón global en un doble sentido: porque reviste 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. Razón del mundo, es al mismo tiempo una razón-mundo» (Laval y Dardot, 2013, 14).

Bajo esta perspectiva, el neoliberalismo se instala como la plataforma por excelencia para estructurar un *habitus*, entendido con Bourdieu (2007) como aquel conjunto de esquemas generativos que permiten a los agentes percibir el mundo de determinada manera y actuar en él de acuerdo con esta representación. Se convierten por tanto en «estructuras estructurantes estructuradas»; es decir, que son determinadas socialmente y asumidas de formas diversas dependiendo del tipo de relaciones sociales que constituyen y han constituido a cada agente, pero también son estructurantes por cuanto dan forma a las disposiciones, sentimientos, comportamientos y actitudes para

decidir cómo enfrentar los acontecimientos de la vida de cada quién en función de la clase social, género, edad, etnia, etc.

Los patrones sociales de consumo, por ejemplo, son un ejemplo claro de cómo este *habitus* generado por el neoliberalismo se ha ido reforzando con las interacciones que los agentes tienen con la estructura de un mercado consumista que les ofrece no solo una mercancía, sino un ilusorio estilo de vida, una identidad, un sentido de pertenencia, una subjetividad. Los individuos desean convertirse en algo que no son, pero es un deseo imposible de alcanzar; es una quimera que hace moverse incesantemente la rueda del mercado configurando símbolos que crean una realidad ficticia de pertenencia identitaria a ciertos grupos sociales (Douglas, 1996), así como dan forma a fronteras imaginarias (efímeras y permanentes) de clausura social (Tilly, 2000) que pueden constituir prisiones subjetivas para justificar la exclusión social durante generaciones. Pocas cosas tan vanas que pensarse un consumidor soberano.⁴

De la escuela tampoco podemos esperar mucho porque los componentes mencionados del estilo de desarrollo del capitalismo en su versión neoliberal, que comenzaron a delinearse a partir del momento histórico y su condición geopolítica derivada de la Segunda Guerra Mundial, y que asumieron su forma presente a partir de los procesos de globalización, han sido incorporados en el DNA de los sistemas educativos, y costará mucho desprenderse de ellos.

Los sistemas educativos actuales están en términos generales colonizados por el neoliberalismo, de tal forma que promueven sus valores y el *habitus* consistentemente acordes a las pautas que caracterizan el estilo de desarrollo dominante y sus patrones de producción y consumo. De ese modo, se transfieren a las nuevas generaciones los elementos cognitivos, actitudinales y emocionales que resultan en resistencias al cambio deseado. En su forma actual, los sistemas educativos son más parte del problema del cambio climático que de su solución.

Riechmann (2012) señala cuatro grandes dificultades que pueden explicar la indiferencia y pasividad con «que (no) abordamos el calentamiento climático –y, más por extenso, la crisis socioecológica mundial» (p. 301):

1. «La gradualidad de los procesos». Se trata de procesos lentos aunque no sabemos en qué momento podrían darse cambios abruptos. Esta fue la razón por la que en

⁴ Para mayor información sobre este análisis, véase: González Gaudiano, E. (2022). L'éducation relative à l'environnement sous l'ère néolibérale : Ombres et lumières à l'heure du changement climatique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18133>

la multitudinaria película *No mires para arriba* se usó la amenaza de un meteorito y no el cambio climático como problema de extinción.

2. «La externalización y alejamiento de muchos síntomas de la degradación». Relacionado con el ocultamiento y la enajenación que se hace de los problemas que afectan principalmente a las poblaciones más vulnerables y distantes.
3. «La existencia de poderosos grupos de interés (...) que luchan por mantener a toda costa el *estatu quo*». Toda la pléyade de sujetos asociados al capital financiero, a los medios, a las corporaciones, etc., que se benefician socializando los daños de sus actividades, sin afectar la rentabilidad de sus productos y servicios.
4. «La dependencia estructural de todo el orden socioeconómico presente con respecto al crecimiento económico, que condiciona gravosamente las alternativas».

Nada de esto, o casi nada de esto, se encuentra formando parte de los contenidos y programas escolares, ni siquiera en carreras vinculadas fuertemente con el problema. Por tal razón, hemos estado insistiendo en dos aspectos centrales para replantear la contribución de la escuela frente a la emergencia climática.

El primero es educar para el cambio y no solo sobre el clima. Esta recomendación proviene del hecho de que hemos observado que una gran parte de las sugerencias para fortalecer estos aspectos en el proceso escolar en todos los niveles y modalidades educativas, consiste en proporcionar una alfabetización climática, enfocada de manera particular a incorporar en el currículo contenidos y actividades sobre las ciencias del clima. Esta propuesta parte de la premisa (falsa) del déficit informativo, que supone que incrementando la información disponible sobre el fenómeno, cambiarán los comportamientos y actitudes de los estudiantes, lo que no acontece.

En contraparte, proponemos educar para el cambio recuperando las recomendaciones que varios autores están haciendo en esta misma dirección en la literatura correspondiente, tales como: enfatizar situaciones locales y preocupaciones cotidianas, y acompañarse de opciones claras de acción; basarse en las identidades colectivas, que tienen una mayor influencia en los comportamientos y creencias de una persona que su conocimiento científico, puesto que no todas las propuestas valen para cualquier contexto; impulsar el aprendizaje participativo y situado, así como enfoques pedagógicos basados en la investigación que fomenten la intervención de los estudiantes

en proyectos para que puedan aprender rutas alternativas de producción de alimentos y crear comunidad con un fuerte sustrato político (González Gaudiano y Meira Cartea, 2020).

El segundo aspecto es desarrollar un currículo de emergencia que pueda responder con el apremio necesario a las circunstancias que demandan cambios urgentes en los sistemas educativos, que han sido reacios a incorporar las transformaciones de fondo, con la radicalidad y escala requeridas. Partimos de considerar las dimensiones de la crisis climática desde la articulación radical de lo científico, lo político y lo social, que son las tres vertientes de intervención en el fenómeno, y que influyen de diversas maneras en la procrastinación de las medidas de respuesta necesarias para encarar mejor los desafíos de este problema. A esta red articulada de factores sustantivos la hemos denominado la triple hélice del cambio climático. Se trata de una especie de nudo borromeo, en el que todo cambio en uno de los registros modifica la relación entre ellos.

Es en este marco complejo que analizamos la dimensión educativa y, específicamente, la investigación e intervención educativas, no solo en el sistema educativo, sino en el conjunto de espacios de la vida cotidiana que tendrían que cambiar en poco tiempo su cultura energética para poder transitar hacia una sociedad baja en carbono, así como la necesidad de construir un currículo de emergencia que facilite la constitución de ecociudadanía. (González Gaudiano et al., 2020).

A modo de conclusión

No es fácil concluir acerca de algo que se está reconfigurando aceleradamente como lo es la dimensión social del cambio climático y la función que cumple la educación en este proceso, tan lleno de incertidumbres epistémicas y contingentes.

Vemos cómo la discusión sobre la educación para la crisis climática ha proliferado de manera importante en materia de publicaciones. Pero esto no es suficiente. Sobre todo porque prevalece una negación en las ciencias sociales e incluso en la mayoría de las otras áreas de lo educativo sobre el imperativo de asumir posturas firmes y decisivas frente a esta emergencia, lo que no está ocurriendo.

Timothy Morton (2018) dice en referencia al cambio climático, que es complicado asumir responsabilidades que no puedes ver y que no sabes cuánto te implican en lo personal. En esta perspectiva, para mucha gente, «por lo que parece, es más fácil imaginar el fin del mundo que imaginar el fin del capitalismo» (p. 129). Una afirmación dramática que revela lo complejo que es poder lograr que las personas se vinculen con

el cambio, sobre todo con una educación ambiental que aún está demasiado despolitizada y desconectada, para poder contribuir a los debates en curso en el marco de la justicia ambiental y social. Nos encontramos ante la situación extrema de estar aproximándonos al colapso sin cuestionar el *statu quo*.

Y con esto también nos estamos aproximándonos al fin de la historia, pero no en el sentido que diría Francis Fukuyama en la que el capitalismo triunfa por encima de las otras opciones ideológico-políticas, sino al fin de la historia del capitalismo, que será también el fin de la historia de las condiciones civilizatorias que nos han llevado hasta aquí, que implicará un gran costo social con mucho sufrimiento humano y no humano. No es fácil distinguir si nos encontramos en el principio del fin o en el fin del principio.

En tal escenario, la educación para el cambio climático tiene un papel relevante, no para evitar la trayectoria de colapso por la que transitamos, sino para atenuar algunos de los efectos más dolorosos; para prepararnos para lo que viene, convirtiéndonos en agentes de nuestra propia protección y gestión de riesgos; para organizarnos colectivamente, porque será la única manera de enfrentar los desafíos que no alcanzamos siquiera a imaginar hoy.

Pero no solo mediante la educación escolar, de hecho es la que pienso que reaccionará más tarde por lo que ya he señalado antes. Considero que en este proceso cumplirá un papel más importante la pedagogía social, así como las artes escénicas, la cinematografía, el teatro, la música, las artes plásticas, la meditación, y todas aquellas expresiones del mundo y de la vida que rompen sus propios moldes para responder proactivamente a las nuevas realidades de hoy y las que se avecinan. Así que, sin dejar de luchar por un currículo de emergencia, estoy convencido de que debemos concentrar más esfuerzos de cambio en la pedagogía social y los espacios creativos que escapan a la regulación, porque no se puede apresar la significación y el sentido que nos pueden permitir construir otras narrativas de lo que somos y en qué preciso momento nos encontramos.

Gramsci expresó el aforismo «Pesimismo del intelecto, optimismo de la voluntad» que nos golpea como comunidad de educadores en cuanto a la necesidad de ser descarnadamente honestos como intelectuales sobre la gravedad de la crisis climática y, especialmente, acerca de la ventana de oportunidad para encararla que se cierra cada vez más, mientras permanezcamos sentados sobre nuestras manos sin actuar en consecuencia. Pero, al mismo tiempo, sin perder el entusiasmo y la esperanza de que,

trabajando duro, unidos, organizados, podemos conseguir un cambio para estar mejor, incluso frente al peor escenario.

Referencias

- Aparici, R., y García Marín, D. (Coords.) (2019). *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Bellamy Foster, J. (2009). *The ecological Revolution: Making peace with the planet*. Monthly Review Press.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Douglas, M. (1996). *Estilos de pensar. Ensayos críticos sobre el buen gusto*. Gedisa.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Giddens, A. (2009). *La política del cambio climático*. Alianza.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- González Gaudiano, É. J., y Meira Cartea, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿Educar sobre el clima o para el cambio. *Perfiles Educativos*, 42(168), 157-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>
- González Gaudiano, É. J. y Meira Cartea, P.A. (2009). Educación, comunicación y cambio climático. Resistencias para la acción social responsable, *Trayectorias*, 11(29), 6-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60712749003>
- González Gaudiano, É. J., Meira Cartea, P.A., y Gutiérrez Pérez, J. (2020). ¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículum de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 843-872. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/11/RMIE_87.pdf
- Heras Hernández, F., Meira Cartea, P.Á., y Benayas del Álamo, J. (2016). *Un silencio ensordecedor. El declive del cambio climático como tema comunicativo en España 2008-2012. Redes.com. Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 13, 31-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5766585>
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Klein, N. (2014). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. Paidós.
- Latour, B. (2017). *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Siglo XXI.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Morton, T. (2018). *El pensamiento ecológico*. Paidós.

- Organización Meteorológica Mundial (2021, diciembre 14). *La Organización Meteorológica Mundial reconoce un nuevo récord de temperatura en el Ártico de 38 °C*. <https://public.wmo.int/es/media/comunicados-de-prensa/la-organización-meteorológica-mundial-reconoce-un-nuevo-récord-de>
- Riechmann, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*. Proteus.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.

É possível ter esperanças na colapsologia

Michèle Sato

GPEA- Universidade Federal de Mato Grosso

michele.sato@ufmt.br

Não tenho um caminho novo.

*O que eu tenho de novo
é um jeito de caminhar.*

~ Thiago de Mello

A epígrafe acima é de Thiago de Mello, um dos poetas amazônicos que traz doces mensagens da natureza, além da importância política deste imenso território que vem sendo agredido e destruído a cada dia. No mês de janeiro de 2022, período que escrevo este texto, é também o tempo que desejamos paz e renovamos sonhos. Mas foi neste período que ao acalento da esperança se misturou com a tristeza pelo poeta amazônico. De fato, nestes últimos anos, a esperança brasileira vem sendo roubada, pouco a pouco, neste cruel exercício de chagas, entre crise climática, uma pandemia que se recusa a acabar, estendendo seus tentáculos ao negacionismo, movimento antivacina, fabricação de mentiras (*fake-news*), aparição de monstros fascistas e o agravo frenético e assustador dos colapsos climáticos. Haverá esperança?

Recupero o mito grego de Prometeu, que ao roubar o fogo dos deuses e doar aos humanos sofreu uma terrível punição eterna. Amarrado numa rocha, sem conseguir se mexer, uma enorme águia pousa em suas entranhas, abrindo e devorando as suas vísceras (Trousseau, 1975). Quando está por desfalecer, a águia se retira, e os tecidos iniciam um processo de «transumanidade»: mesmo sem tecnologia avançada, se reconstituem, devolvendo a vida ao Prometeu. Restabelecido, mas ainda amarrado na tragédia grega, a águia retorna ao reinício de mais um ciclo. E assim este castigo eterno soa como metáfora à clonagem, cujo tecido dilacerado se reconstitui como novo, em ciclos desesperados de dor e vida.

Para o castigo dos humanos, Zeus resolve criar uma belíssima mulher chamada Pandora, com qualidades de grande cognição, beleza e um tempero essencial à ciência:

a curiosidade. Adiciona todos os males da humanidade numa caixa e recomenda que não abra, sabendo de antemão que Pandora tem o notável interesse em abri-la, moldada especialmente para esta diligência. Como planejado por Zeus, Pandora abre a caixa e ao constatar o infortúnio, tenta trancá-la, mas os males já tinham saído, permanecendo apenas a esperança no fundo da pequena arca, que tinha a vingança e o castigo de Zeus à humanidade, por ter recebido o benefício do fogo. Para os gregos, a esperança era considerada como um mal, já que longe de ser concretizada, não passava de um infortúnio. Afinal, uma promessa sem nenhum compromisso de ser cumprido não poderia ser algo bom.

A capacidade de reverter os dogmas dos deuses, e tornar a esperança como um dom, e não um sentimento maligno, é a irreverência da criação humana. Este predicado de espírito livre nos afasta dos deuses e deusas, e talvez seja exatamente este atributo que nos torna tão «demasiadamente humanos» (Nietzsche, 2000), livres de tradições e leis do Olimpo, a esperança paira na humanidade, com a liberdade de aguardar o amanhã.

Entre tantos males, com castigo eterno de dores, foi a rebeldia humana em transformar o mal para o bem, tornando a esperança um símbolo da crença que circunscreve a humanidade. E hoje, num mundo assombrado pelos desastres, com acenos do aumento da temperatura e ainda a crença plena de que o desenvolvimento move a sociedade, como permitir que a esperança exista?

Esta mesma humanidade capaz de transgredir as leis de deuses e deusas, possui também uma outra face nefasta, usando e abusando do ambiente em nome do lucro, modificando o nome da natureza por «recursos naturais», como se a Terra estivesse à mercê do lucro de poucos, estabelecendo um outro reinado fora de Olimpo. O exemplo maldado agravou-se por volta do final dos anos 1700, início dos 1800, com a chamada revolução industrial, com o campo e a cidade movidos por máquinas, gases do efeito estufa e com a poluição como sinônimo de progresso. Este antropoceno, período geológico batizado por Paul Crutzen (2006), continua freneticamente com exemplos dramáticos pelo mundo. Três eras demarcam o antropoceno: a) a revolução industrial; b) a aceleração pós II Guerra Mundial; e c) a fase da crise climática (Sato, 2021).

Nos últimos anos, talvez a pior consequência da destruição ecológica seja a COVID-19, já que é originária do maltrato ambiental, principalmente pelo agronegócio. Não é o vírus, nem o morcego, nem o pangolim, os vilões deste enredo pandêmico, senão a própria humanidade, pela destruição de florestas e eliminação de gases estufa.

Ineditamente, a COVID-19 afetou todos os países da Terra e continua contaminando pessoas do mundo inteiro. As mutações sucessivas apresentam um cenário que parece não ter fim, agravadas neste início de 2022, com quadro de internações e mortes semelhantes aos picos anteriores da pandemia. Além da doença, é cruel compreender o enriquecimento da minoria e o sofrimento da maioria. O relatório da Oxfam registra que a alta desigualdade contemporânea mata uma pessoa a cada 2 segundos, e que apenas 1 % dos mais ricos controlam 50 % da economia planetária (Ahmed, 2022). É necessário compreender, assim, que a pandemia é fruto da destruição ambiental provocada pela própria humanidade.

Em entrevista à *Carta Capital*, Miguel Nicolelis (2022) acredita que a COVID-19 está longe de ser finalizada. Os brasileiros relaxaram após a ampla vacinação, juntou com as festas de final de ano e acreditaram que a pandemia está «mais leve». Não apenas o presidente da república, mas diversos gestores, jogadores de futebol, artistas e personalidades influenciadoras estão na contramão do combate à COVID-19, com inúmeras situações, declarações, perseguições ou expressões negacionistas da vacina. É preciso impedir festas, bares e demais espaços coletivos, abertos ou fechados, retomar o lockdown, obrigando o uso de máscaras e ampla campanha de vacinação. As máscaras não foram feitas para os queixos, mas para proteger principalmente a boca e o nariz. Segundo o doutor em microbiologia, Átila Iamarino (2022), o Institute of Health Metric and Evaluation, da Universidade de Washington, fez a dramática previsão para o Brasil para março de 2022: 2 milhões de casos e talvez com mais de 680 mil óbitos. Estima-se que 3 bilhões de pessoas (quase 50 % da humanidade) serão afetadas até o final de março de 2022. O Coronavírus (variante Ômicron) é, assim, o maior agente contagioso, e o mais rápido, em toda história civilizatória.

Em tempo real e simultaneamente, o mundo também testemunha inúmeros desastres climáticos, que afetam as águas, as terras, os fogos e os ares. Não se trata de clamar pela tecnologia limpa para manejo, adaptação ou resiliência, uma vez que poucos terão acesso a estes serviços e a maioria será acometida antes mesmo de ter qualquer tipo de assistência. «Mude o sistema, não clima» é o lema da campanha que teve início na Espanha, tendo o princípio político da resistência (e não da resiliência) contra as mazelas políticas que se orientam pelo desenvolvimentismo a todo custo, numa plataforma neoliberal de isolamento e competição.

Dividindo em água, terra, fogo e ar, trago alguns exemplos que deixaram rastros de mortes, desaparecimento da cultura, queima da memória, perda da biodiversidade, e

tantas outras catástrofes que atingiram humanos e não humanos, vida e não vida. Estudar justiça climática faz o peito dolorido, os olhos marejados e com sintomas de depressão científica, por bradar por estes colapsos e não conseguir ter ecos na sociedade.

ÁGUA

Leio as notícias daqui e do mundo, com histórias macabras de enchentes ou grandes tsunamis que levam as histórias das casas que habitamos. A rapidez do degelo é assustadora, com grandes icebergs derretendo pelo aquecimento das águas. Durante a COP 26 (Conferência das Partes), em Glasgow (2021), o ministro da justiça, Simon Kofe, fez sua palestra na beira do mar que invade seu país, tragando vidas e expressões da cultura (figura 1). Sua intenção era expressar o dramático momento do aumento do nível do mar que engole os países da polinésia.

Para Bachelard (2003), a casa é uma condição primeira de identidade, já que é o lugar de acolhimento e intimidade primitiva do ser. Construímos nossos sonhos, acumulamos memórias e vivemos nesta *oikos* que é, simultaneamente, uma unidade singular, e uma complexidade. As ruas que caminhamos desaparecem na lama, surgindo em forma de rios violentos, que carregam parte de nossas vidas. As imagens ao nosso redor, no pequeno universo que habitamos, foram as nossas constituições (*Ibidem*, p. 508), por isso, cenas externas de casas sendo tragadas pelas águas, aniquilam intensamente nosso interior.

TERRA

Saindo da borda marítima ao campo, é ali onde também as partes constituintes do ser são tragadas por deslizamento de terras secas, incêndios florestais, mortes de seres ou terremotos que se abrem nas fendas da crise civilizatória. O agronegócio é uma das



Figura 1. **Ministro da Justiça, Tuvalu. Simon Kofe, proferindo sua palestra durante a Conferência das Partes (COP 26), em Glasgow, 2021.** Foto: Reuter, Agence France <https://www.voanews.com/a/pacific-island-nation-warns-cop26-officials-about-effects-of-climate-change/6308047.html>

principais atividades geradoras de gases estufa, além da crueldade animal, abusos de trabalho e excessivo agrotóxico. Ele está presente no mundo, contaminando também a saúde humana com o agrotóxico.

Os processos de mineração são sempre destruidores do ambiente e da cultura local (figura 2). Trazem prostituição, drogas, trabalho-escravo e aumento da violência. Diversos fotógrafos têm oferecido seus talentos imagéticos em denunciar os desastres, ou de pelo menos deixar um registro fotográfico, talvez, dos últimos remanescentes da natureza.



Figura 2. **Mina de ouro em Kayes, Mali.** Em Mali, a mineração, a família inteira segue um regime de trabalho-escravo para exploração do ouro, que nada ajuda a comunidade, mas mantém o enriquecimento dos mais ricos. Foto: *Global Environmental Facility (GEF)*, 2020. <https://www.flickr.com/photos/thegef/>

FOGO

Bachelard (2008) convida a ressignificar o fogo, a fim de desenhar os contornos do inconsciente. A metáfora do fogo simboliza poder e amor, que todos sabem que queimam, mas que nenhum humano se esquivava. As vivências basais trazem relações íntimas, talvez desde o momento que nossos longínquos ancestrais conseguiram controlar o fogo. De lá para cá, contudo, o humano resolveu usá-lo de forma irresponsável.

As Amazônias, no plural, ocupam mais da metade do território brasileiro e infelizmente têm sido alvo de uma má política socioambiental (figura 3). De complexidade cultural imensa, carrega mitos, seres encantados, festas e gastronomia de sabores, cores e odores singulares, por isso, são Amazônias, sem generidade positivista.



Figura 3. **Queima na Amazônia, Brasil.** Vila Nova Samuel, Jacundá National Forest, Amazônia brasileira, 2020. Foto: *Sebastião Listé*. <https://time.com/longform/amazon-rainforest-fires-photos/>

AR

O exemplo vem de New Orleans, que em 2005 (figura 4) teve uma das maiores ondas migratórias diaspóricas, em função do furacão Katrina que atingiu o golfo dos Estados Unidos, gerando prejuízos socioambientais muito mais na cidade de New

Orleans. Na escala de Saffir-Simpson (1-5), que mede a potência de furacões, o furacão Katrina registrou 5,3, revelando que os eventos extremos estão cada vez mais frequentes e muito mais potentes.

Cidades vizinhas sofreram menos pressão (Ohio, Georgia ou Alabama), embora fisicamente tenham localização geográfica muito parecida. Este é exemplo clássico de INJUSTIÇA RACIAL, já que New Orleans é um local predominante de negros, e com sérios agravos socioambientais num estado racista e colonizador. Bullard e Wright (2009) denunciam inúmeros exemplos de descaso governamental, diáspora negra e desastre capitalista que faz emergir a importância de pesquisas, estudos ou militâncias no campo da justiça climática.

Após descrever alguns cenários dramáticos do colapso climático, o sentimento de indignação impede que a esperança floresça de forma rápida. Será que poderemos evocar algo revolucionário, ou novo, que modifique o mundo? Simulo o poeta Thiago de Mello: talvez não consiga apresentar um novo caminho, mas novos jeitos de se caminhar. Ou uma tentativa de buscar as mutações necessárias que busquem efervescência de inflexão da mesmice, ressignificando eras, histórias e espaços.

Essencialmente, é necessário criar modos de compreensão da Terra, que não se limita ao «recurso natural» a ser explorado pelo humano, mas um sistema conectado (Latour, 2021) entre as porções físicas da **Geosfera**, que agregue a água, terra, fogo e ar como elementos essenciais de conexões com a vida, a **Biosfera**. No período geológico intitulado Antropoceno, não se trata de homenagear o humano, mas de denunciar as atrocidades humanas cometidas contra a natureza. Trata-se de denunciar o capitalismo, responsável pelas desastrosas ruínas que deixamos nos rastros de nossas existências.

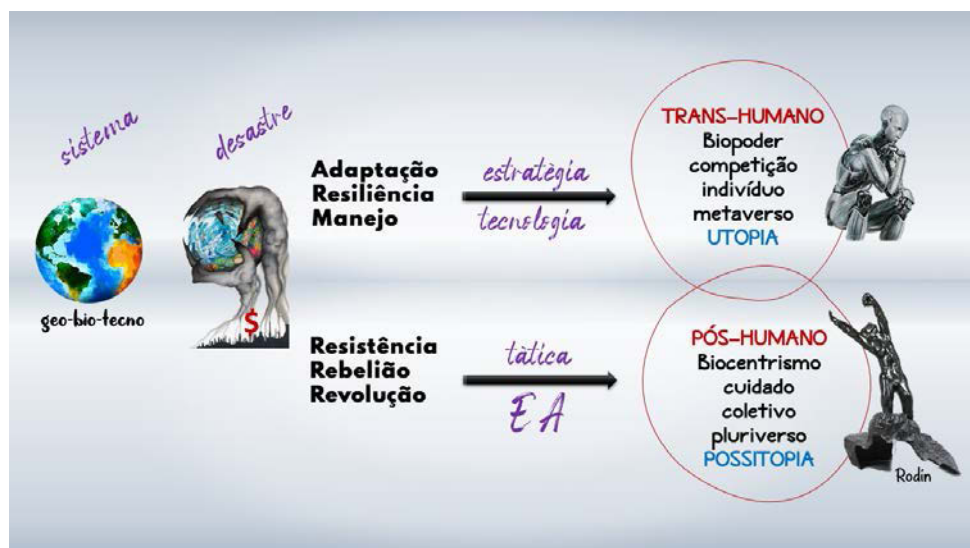


Figura 4. **Furacão Katrina 2005, Estados Unidos.** New Orleans teve uma diáspora climática de cerca de 1 milhão de pessoas, considerada uma das maiores dentro do território dos Estados Unidos. Foto: National Oceanic and Atmospheric Administration, 2005.
<https://edition.cnn.com/2013/08/23/us/hurricane-katrina-statistics-fast-facts/index.html>

Nesta era do dinheiro individual e lucro da minoria, portanto do Capitaloceno (Moore, 2016), a tecnologia limpa é sempre lembrada como forma de manejo dos desastres. Transferimos nossas responsabilidades à técnica, como se a **Tecnosfera** fosse a resposta para a crise civilizatória. O preço a pagar é exorbitante, porque transcende a energia solar ou eólica, e se inscreve na moral empírica da existência: prolongar a vida, com hiper inteligência e hiper existência. Desejar ser o «transumano» com prótese de ciborgue, apostar nos robôs como salvação e até casar-se com eles, num assombro sexual do biopoder (Pelbart, 2019), do melhoramento genético do DNA, ou da criogenia cerebral egocêntrica que promete uma vida eterna.

Mas e os pobres, teriam este poder de escolha? Na concepção de Francesca Ferrando (2019), a genealogia do transumanismo continua sendo o mercado, principalmente pela impulsão tecnológica que dá abertura a diversos processos da inteligência artificial e além. São escolhas do dono do facebook, Mark Zuckerberg, por exemplo, cujo sonho é destruir a privacidade no metaverso, com a invasão da máquina na intimidade econômica de cada cidadão usuário das redes sociais. Proliferam roubos cibernéticos, falsificação ideológica, com tráficos de corpos, drogas e armas de maneira mais intensa e frequente. O pós-humanismo destacaria de maneira diferente (figura 5), principalmente no contexto do colapso climático.

Figura 5. Transumanismo & Pós-humanismo



Fonte: elaboração própria.

Estamos diante de um sistema complexo chamado TERRA, que corre perigo de extinguir-se em função da dramática condição climática, composta por uma parte física (geosfera), uma parte da vida (biosfera) e ainda uma terceira parte automatizada (tecnosfera). Talvez a primeira necessidade seria compreender a Terra como um complexo sistema conectado, ao invés de fragmentá-la e «utilizá-la» como se o humano tivesse a soberania de se desenvolver pelo controle da natureza.

Frente aos desastres, muitos acreditam que a tecnologia limpa conseguirá enfrentar o colapso climático, principalmente por meio de energia eólica, solar ou demais técnicas que surgem prometendo um manejo sofisticado para que os humanos se adaptem, consigam ser resilientes e sobrevivam mais fortes. Por outro lado, a estratégia tecnológica pertence aos poderosos ricos e as comunidades pobres ainda não possuem acesso a estes aparatos aprimorados. Além disso, a tecnologia limpa vem como remédio de uma sociedade em crise, sem combater a raiz do problema, que é o insaciável capitalismo. «Mudar o sistema e não o clima» parece ser uma tática inteligente de quem ousa mudanças, por meio de resistências, rebeliões e revoluções. A educação Ambiental tem aqui uma notória presença em estimular o debate, promover movimentos, deflagrar ações de construções de políticas públicas aliadas à pedagogia da esperança (Freire, 1992).

De um lado, o transumanismo visa a melhoria somente do humano, por mecanismos de biopoder que facilitem o indivíduo numa utopia de metaverso. De outro lado, Haraway (2016) argumenta que para além do *Homo sapiens*, é preciso cuidar de todas as espécies. Uma filosofia biocêntrica seria necessária, que permitisse que vidas e não vidas se entrelacem para coletivos, grupos ou tribos de diversidades e diferenças, constituindo um pluriverso. Ao invés de alta tecnologia, a proposta pode ser mais simples, afastando-se do liberalismo da «tecno-humanidade». Tribalismo de casas e ocas, pontes com cipós ou uma agroecologia vegetariana são exemplos desta simplicidade.

No contexto da UTOPIA, este é um lugar que não existe de fato, mas somente imaginado. É uma linha do discurso e do desejo de um lugar absolutamente verdadeiro de primazia, contudo, que não existe. Foucault (2021) ressignifica o desejo deste lugar em pequenos prazeres relacionados com o tempo: as HETEROTOPIAS! Elas podem ser um canto da casa, um jardim, uma banca de jornal, um café de final de tarde, ou uma cerveja num bar em frente à igreja, na esquina de um bairro chamado Boa Esperança, por exemplo. Foucault (*Ibidem*) acredita que o teatro e o cinema são heterotopias de

excelências: locais de sonhos e desejos. Elas podem ser temporalmente curtas, ou mais longas, são espaços outros (hetero) como um banco de uma praça, museu de arte, ou na rua pública, lotada por manifestantes contra o neofascismo gritando coletivamente: «Fora Bolsonaro!!!». As heterotopias estão em todo lugar (pantopia), e ao mesmo tempo, em lugar nenhum (atopia).

No contexto do colapso do mundo, cujo futuro promete exiguidade de alimento ou água, com extrema dificuldade de sobrevivência pelo aquecimento global, Servigne et al. (2021, p. 19) ressignificam o sentido do local do desejo, criando o neologismo «POSSITOPIA» (figura 5), ou seja, um lugar dos sonhos, porém dentro das **possibilidades** socioambientais. A colapsologia é um movimento defendido por estes 3 franceses que **não** se trata de estudar um final de mundo, mas em retirar a brutalidade da realidade (Mbembe, 2021), e conseguir viver, enfrentando a incerteza dos eventos extremos que assolam a Terra. Não é apresentar o apocalipse como a última palavra, mas é desafiá-la, ressignificando o humano, num outro ser revolucionário que consiga deslumbrar a vida, ainda que numa Terra lidando com seu pleno caos. Se este ser se chama pós-humano é uma outra história a ser contada, mas uma coisa é certa: há necessidade urgente de mudanças sobre a maneira como lidamos com o ambiente, ainda que tais metamorfoses nos causem intensa dor.

Tudo
será difícil de dizer:
a palavra real
nunca é suave.

~ Orides Fontela

É tempo de outra mutação (Novaes, 2011), clamando pela morte das crenças que o crescimento econômico seja prioridade ao bem-viver das comunidades. Desafiando as visões de que a tecnologia dará conta de resolver a crise climática, não há mais saída, senão forjar uma mudança que não elogie apenas o presente eterno, mas que considere a constituição histórica para o horizonte do amanhã. Precisamos de uma humanidade que não pense somente em si, mas que encontre no biocentrismo, a ética da vida. Que perceba que o pluriverso de complexidade é formado por vários tecidos que se bordam, conectam e colore a Terra com vários tons. Que reconheça o cuidado feminino e as identidades de pessoas não binárias. Precisamos mais de coletivos que consigam transbordar os limites das fronteiras, acolhendo as diferentes religiões, raças, origens e vivências.

Ainda não tenho certeza sobre como será construído o projeto revolucionário da humanidade, ele ainda se apresenta invisível, sem uma máscara ontológica (Merleau-Ponty, 1964). Mas imagino alguma coisa poética que enfrente a turbulência e que talvez ainda não tenha forma, mas o excitante é que já está sendo pensado. Entre algumas de minhas heterotopias, consigo perceber a rebeldia em movimento, num fluxo Deleuziano (1992) da potência transformadora. A filosofia, a arte e a educação ambiental talvez formem a heterotopia epistemológica, com ideias criativas de práxis pedagógicas que ajudem nos argumentos e nos sentimentos para não abandonarmos a esperança.

Quando pausa
o pássaro

quando acorda
o espelho

quando amadurece
a hora.

~ Orides Fontela: Kairos

Referências

- Ahmed, N. (Ed.) (2022). *Inequality kills. The unparalleled action needed to combat unprecedented inequality in the wake of COVID-19*. Oxfam International. DOI: 10.21201/2022.8465
- Bachelard, G. (2003). *A poética do espaço* [The poetics of space]. Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2008). *A psicanálise do fogo* [The psychoanalysis of fire]. Martins Fontes.
- Bullard, R., e Wright, B. (2009). *Race, place, and environmental justice after hurricane Katrina*. Westview Press.
- Crutzen, P. (2006). The Anthropocene: the current human-dominated geological era. *Pontifical Academy of Sciences, Acta* 18, 199-293. <https://www.pas.va/content/dam/casinapioiv/pas/pdf-volumi/acta/acta-18-pdf-papers/acta18-crutzen.pdf>
- Deleuze, G., e Guattari, Felix (1992). *O que é filosofia?* [What is Philosophy?]. Editora 34.
- Ferrando, F. (2019). *Philosophical posthumanism*. Bloomsbury Publishing. https://www.researchgate.net/publication/335319597_Philosophical_Posthumanism
- Foucault, M. (2021). *O corpo utópico, as heterotopias* [The utopian body, the heterotopias]. Trad. de Salma T. Muchail. N-1 Ed.
- Freire, P. (1992). *A pedagogia da esperança* [The pedagogy for hope]. Paz e Terra.

- Haraway, D. (2016). *A Cyborg Manifesto*. Warwick University Press. https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/fictionno wnarrativemediaandtheoryinthe21stcentury/manifestly_haraway_----_a_cyborg_manifesto_science_technology_and_socialist-feminism_in_the_....pdf
- Iamarino, A. (2022, Janeiro 12). *Não é gripe, é ômicron! É assustadora a estimativa de contaminados até março de 2022*. [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/f4M5PAv7hWA>
- Latour, B. (2021). *After lockdown-a metamorphosis*. Polity Press.
- Mbembe, A. (2021). *Brutalismo* [Brutalism]. Trad. Sebastião Nascimento. N-1 Ed.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Sense and non-sense*. Northwestern University Press.
- Moore, J. (Ed.) (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism*. PM Press.
- Nicodelis, M. (2022, Janeiro 15). *Variante ômicron não significa o fim da pandemia*. Entrevista dada à Carta Capital [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/-Z5g8X-Ix44>
- Nietzsche, F. (2000). *Humano, demasiado humano* [Human, all too human]. *Um livro para espíritos livres* (vol. I). Trad. de Paulo César de Souza. Cia. das Letras.
- Novaes, A. (2011). Mutações: a invenção das crenças [Mutations: the invention of beliefs]. Em A. Novaes (Ed.), *Mutações: a invenção das crenças* [Mutations: the invention of beliefs] (pp. 15-31). Sesc.
- Pelbart, P. P. (2019). *Ensaio do assombro* [Essay of astonishment]. N-1 Ed.
- Sato, M. (2021). Aurora e crepúsculo do capitaloceno [Dawn and twilight of Capitalocene]. Em M. Sato e G. Dalla-Nora (Orgs), *Turbilhão de ventanias e farrapos, entre brisas e esperanças* [Whirlwind of winds and rags, between breezes and hopes] (pp. 9-18). Ed Sustentável.
- Servigne, P., Stevens, R., e Chapelle, G. (2021). *Another end of the world is possible*. Polity Press.
- Trousson, R. (1975). *Prometeu na literatura* [Prometheus in the literature]. Rés Editora.

Pueblos indígenas y educación ambiental en el contexto de crisis global

Germán Vargas Callejas
Universidad de Santiago de Compostela

german.vargas@usc.es

Introducción

A finales del siglo XX y principios del XXI, los acontecimientos relacionados con el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas (ONU, 2007; OIT, 1989) y el descubrimiento de su aporte a una construcción cultural más sostenible, en un mundo amenazado por la destrucción de los ecosistemas y el colapso civilizatorio, hacían presagiar un futuro promisorio para los indígenas. Después de dos décadas del nuevo milenio, estas expectativas han quedado reducidas al marco del deseo, con una escasa correspondencia en transformaciones concretas. Desde una lectura realista, los primeros 21 años del siglo XXI no han sido los mejores en la historia de los pueblos indígenas que, durante este período, han experimentado retrocesos en el reconocimiento de sus derechos y, en muchos casos, la extinción cultural (Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, 2011).

En este contexto, el presente escrito pretende, de forma sintética, exponer algunos de los problemas centrales de los pueblos indígenas y, también, destacar sus aportes sustanciales para la construcción de un mundo justo y sostenible, que sea la superación de la sociedad global capitalista, caracterizada por su irracionalidad económica y su capacidad depredadora y destructiva de la vida (Taibo, 2016; Vargas, 2021). Entre los problemas más graves y actuales que afrontan los indígenas señalamos la pobreza, la destrucción de la comunidad, el despojo de sus territorios y recursos naturales; la destrucción de sus ecosistemas, la crisis alimenticia y la dificultad de alcanzar una soberanía alimentaria, además de su vulnerabilidad frente al cambio climático. En sentido positivo, subrayamos el aporte de la cosmovisión indígena a la regeneración global del modelo de desarrollo, destacando su presencia como ejemplos probados y vivos de sostenibilidad; la relevancia y vigencia de su visión comunitaria; la validez práctica de su conocimiento para hacer frente a los problemas más graves de la humanidad como la destrucción de la biodiversidad y el cambio climático y, por

supuesto, su amor por la naturaleza como una forma respetuosa de ser y estar en el mundo.

Por otra parte, es nuestra intención proponer ideas para la práctica de la Educación Ambiental (EA) en los territorios indígenas y, más allá de esta cuestión, reclamamos la concreción de una EA de esencia indígena, que recupere y ponga en valor los conocimientos, los comportamientos y los valores que guían su interacción con el entorno vital, como un aporte más al conocimiento universal y una contribución significativa a las dinámicas de transformación de las sociedades de consumo, que precisan, de forma urgente, un cambio de rumbo para evitar escenarios catastróficos derivados del cambio climático.

Los problemas de los pueblos indígenas

Smith y Thomas (2015) señalan que los pueblos indígenas, especialmente los minoritarios, han sido los más impactados por los efectos negativos de la globalización, el crecimiento económico, el cambio climático y, actualmente, la pandemia de la COVID-19. En ningún escenario ni momento histórico se han erigido como favorecidos por las circunstancias. Hasta en los casos supuestamente favorables han terminado, siempre, en el lado de los perdedores (Freire et al., 2015). En este contexto, los problemas que sufren los habitantes de los pueblos indígenas son de carácter multidimensional, en cuanto afectan a su situación cultural, sanitaria, educativa, económica, emocional..., con relaciones y ramificaciones complejas que dificultan su afrontamiento y superación.

La situación de las comunidades indígenas no debe ser comprendida de forma unívoca, coexistiendo en la actualidad tres modelos diferenciados: el primero que hace referencia a la comunidad indígena no contactada o escasamente integrada a la civilización occidental, caracterizada por seguir encerrada en su localidad de origen, donde se cultivan la identidad y la cultura primigenia sin rasgos de aculturación y, casi, al margen de las dinámicas culturales propias de la globalización. El segundo modelo es el de las comunidades indígenas contactadas e integradas a la civilización occidental, que a pesar de situarse en sus territorios originales y practicar la cultura nativa, mantienen una relación fluida con la cultura de matriz capitalista. El tercero lo representan las comunidades de indígenas emigrados a las urbes, donde se integran en condiciones de marginalidad y desventaja económica y social, con significativas dificultades para ejercer su cultura y, normalmente, obligados a asumir las pautas del

modelo dominante de desarrollo, que niega el sentido de comunidad e integra en el imaginario indígena una visión individualista de la convivencia y el bienestar.

En el presente, se asiste a la destrucción de la comunidad indígena desde una triple perspectiva: el debilitamiento de lazos y alianzas culturales; la desaparición física de la comunidad (Survival, 2008), experimentada en la diáspora de sus habitantes y, por último, la pérdida del territorio indígena a través de su anexión a las ciudades y el avasallamiento de agentes privados o estatales para la explotación de recursos (Zúñiga, 2006). A continuación, destacamos con mayor detalle los problemas que aquejan a las comunidades originarias.

La pobreza, no se limita a una carencia de elementos materiales para la subsistencia, sino también a la falta de oportunidades para el desarrollo de una vida autónoma, una realidad que coincide con la imposibilidad de la mayoría de los indígenas para decidir sobre su propio destino (Freire et al., 2015). En este sentido, la pobreza afecta a las oportunidades de sobrevivencia física y cultural, siendo visible esta situación en las condiciones deplorables de habitabilidad, la desnutrición, las dificultades para acceder a servicios de cuidado de la salud (Survival, 2008) y la carencia de una educación ajustada a sus características endógenas (Vargas, 2005), que fomenta su permanencia cultural.

Para los pueblos indígenas en América Latina y, en general, en el mundo, la pobreza está integrada a su experiencia vital, sobre todo en contextos donde la presencia del modelo convencional de desarrollo, caracterizado por la ideología del crecimiento económico ilimitado y el consumo desenfrenado, ha transformado las pautas culturales locales para integrar, de forma marginal, a los indígenas en las dinámicas socioculturales y económicas del capitalismo, que sigue estigmatizando a los sistemas de vida tradicional y comunitario como nichos de pobreza y subdesarrollo (Vargas, 2005).

La pobreza genera, entre otros efectos, la destrucción de la comunidad y la disipación del sentido de pertenencia e identidad, una realidad que, en gran medida, responde a la comprensión exógena de lo indígena en términos de atraso y primitivismo. La situación de marginalidad y pobreza, sobre todo económica, sumada a las expectativas para mejorar sus condiciones de vida, han dado lugar a significativos movimientos migratorios internos y externos, que han potenciado el trasvase de población indígena y rural hacia los centros urbanos (Freire et al., 2015; Meyer y

Maldonado, 2011), con consecuencias desastrosas en términos culturales, económicos y sociales.

El despojo de territorio y los recursos naturales. En un contexto global de agotamiento de recursos primarios (madera, petróleo, minerales...) y el crecimiento sostenido de la producción de bienes de consumo, los territorios indígenas se han transformado en lugares apetecidos para la explotación de productos naturales (Zúñiga, 2006) como los minerales, las tierras raras, la exploración de nuevos yacimientos de petróleo o bien para la expansión de la ganadería y la agricultura industrial.

La mayoría de los pueblos indígenas en América Latina y el mundo no cuentan con la protección oficial de sus territorios. La propiedad de la tierra individual y comunal se encuentra en un limbo legislativo, que facilita el avasallamiento y el despojo (Freire et al., 2015) por parte de los intereses financieros y empresariales alineados con la lógica capitalista (García, 2021), que justifica el despojo de territorios y recursos como acciones necesarias para el crecimiento económico y la promoción del desarrollo nacional.

La destrucción de los ecosistemas, que resulta del avasallamiento de los territorios indígenas y de la explotación irracional de los recursos naturales, constituye uno de los elementos clave para comprender la situación de desaparición cultural y el declive de la biodiversidad (Barcena et al., 2020), dos factores que están intrínsecamente ligados a: la pérdida y desaparición de las prácticas culturales locales de cuidado de la naturaleza; la destrucción colateral de la fauna y la flora en las acciones de explotación de minerales (oro, petróleo, tierras raras...) y, la imposición de un modelo ideológico y cultural de desarrollo, que maximiza el consumo y la acumulación de riqueza sin reparar en su impacto negativo para la biodiversidad.

Los territorios indígenas, en su mayoría, constituyen santuarios naturales donde se conserva la mayor parte de la biodiversidad terrestre, una cualidad que los sitúa en el nivel de espacios altamente sensibles y relevantes para la vida, pero que no están debidamente protegidos, es más, están abandonados a la voluntad de quienes avasallan, dejando en estado de indefensión a los pobladores locales, que experimentan múltiples dificultades para hacer valer sus derechos frente al Estado y los agentes económicos - empresas- que avalan y promueven la decadencia de las condiciones de vida de los pueblos originarios y de la biodiversidad afincada en sus territorios.

La carencia de alimentos es otro problema relevante y actual que resulta, entre otras causas, del deterioro del hábitat, el declive de la biodiversidad y el cambio

climático (Survival, 2008). Estos problemas estructurales dificultan la producción e imposibilitan la soberanía alimenticia de estos pueblos, cuya subsistencia depende de la agricultura y la recolección local, de la cooperación externa y de la voluntad de los gobiernos nacionales, que aprovechan esta situación de dependencia para imponer su visión cultural y sus criterios de desarrollo.

En muchos casos, la crisis alimentaria implica la desnutrición y el hambre que, entre otras cosas, motivan la emigración y el abandono de la comunidad, con la esperanza de acceder a mejores condiciones de vida en otros entornos. Desgraciadamente, en las dos últimas décadas del siglo XXI, la satisfacción de las necesidades alimenticias se ha transformado en una tarea extremadamente difícil debido al proceso acelerado de destrucción de la naturaleza, por causa de inundaciones, incendios, contaminación del agua y de la tierra y, por supuesto, por los eventos meteorológicos extremos derivados del cambio climático (Barcena et al., 2020).

La exposición y la vulnerabilidad frente al cambio climático agravan los problemas de los indígenas (Ríos et al., 2011). Su dependencia directa de la capacidad de producción de la naturaleza los hace especialmente frágiles ante los cambios producidos en la regularidad del clima, sobre todo si se considera que muchas comunidades no cuentan con los recursos humanos ni tecnológicos para mitigar o adaptarse en condiciones adecuadas al cambio climático (Ríos et al.). El impacto del aumento de la temperatura se hace tangible en las malas cosechas, las prolongadas sequías, la erosión de los espacios de cultivo y la carencia de productos para la recolección. Un conjunto de factores que, obviamente, afectan a las posibilidades de sobrevivencia y provocan, entre otras situaciones, movimientos migratorios forzados.

El cambio climático pone en riesgo la cultura y la capacidad de sobrevivencia de los indígenas en sus territorios de origen: la cultura en cuanto los procesos de adaptación, inevitablemente, transforman las formas de interacción de los pobladores locales con su entorno y dan lugar a nuevas dinámicas sociales y culturales; y la sobrevivencia en la medida en que deben maximizar sus esfuerzos para acceder a los recursos elementales para la vida.

Relevancia actual de las comunidades indígenas

A pesar de su situación compleja, es preciso destacar la importancia de los pueblos indígenas en el escenario global, sobre todo considerando la necesidad urgente de un modelo de desarrollo sostenible que puede fundamentarse en el conocimiento y la

experiencia cultural de las comunidades tradicionales y sus dinámicas de interacción con la naturaleza (Huanacuni, 2010). En este sentido, los pueblos indígenas son relevantes por múltiples razones, a continuación, destacamos aquellas que consideramos más sustantivas.

Las comunidades indígenas son ejemplos vivos de modelos de vida sostenible que pueden ayudar a corregir la errática evolución de la civilización occidental. En esta línea, es imperativo recuperar y poner en valor los sistemas culturales singularizados por su escaso impacto en la naturaleza (Freire et al., 2015; Vargas, 2005), tan relevantes para reaprender a vivir dejando una mínima huella ecológica que limite el declive de la biodiversidad, la degradación de los ecosistemas y los efectos catastróficos del cambio climático.

Existe plena evidencia de que los sistemas de vida centrados en la satisfacción de las necesidades básicas son más sostenibles, en comparación con aquellos que se apoyan en modelos de consumo irracional (Barcena et al., 2020), que aparentemente maximizan la satisfacción y el bienestar, pero a costa de la destrucción de los ecosistemas y su consecuente impacto negativo en el mantenimiento y la viabilidad de las múltiples formas de vida.

Partiendo de la comprensión de la sostenibilidad en términos de asegurar un futuro viable a las generaciones presentes y venideras, es fundamental comprender que esta idea implica un bajo consumo de recursos, el cuidado de la biodiversidad y el desarrollo de relaciones equilibradas en y con la biosfera (Vargas, 2021), la producción mínima de desechos, la no superación de la capacidad de carga de la naturaleza y, entre los seres humanos, unas relaciones de justicia, solidaridad y cooperación que aseguren el buen vivir. En esta perspectiva, la cultura indígena constituye uno de los modelos de vida más viables (Marzo, 2010), que puede ser optimizado con los productos y elementos propios de la ciencia y la cultura occidental, a través del diálogo intercultural y el intercambio respetuoso y equilibrado de saberes, con la finalidad de garantizar la vigencia de la humanidad en condiciones de dignidad.

Por lo indicado, es preciso respetar y poner en valor los modelos de vida de los pueblos indígenas y comprender sus prácticas culturales y de producción como formas alternativas de existencia. Por tanto, se trata de superar la visión paternalista, para concebirlos como interlocutores válidos que aportan soluciones a sus problemas y a los desafíos globales como el cambio climático (Oxfam, 2009). Más allá de aplaudir el primitivismo, esta visión implica buscar nuevas opciones de transformación humana

centradas en la experiencia milenaria y sostenible de la mayoría de los pueblos indígenas, que han sabido convivir de forma armónica con la tierra y sus elementos.

El modo de vida comunitario constituye otro aporte relevante de las culturas indígenas, que se caracterizan por sus dinámicas de interacción solidarias, cooperativas y de cuidado en la experiencia cotidiana y en los procesos de toma de decisiones (Vargas, 2005). La existencia en las comunidades indígenas está condicionada por el principio de la interdependencia, por el cual todos dependen de los otros y ningún sujeto puede concebir su vida al margen de la comunidad. Una visión susceptible de ser criticada desde la perspectiva del control social que, no obstante, también tiene amplias ventajas para la integración y la convivencia, sobre todo en lo referido al cuidado, en cuanto los unos se hacen responsables del bienestar de los otros.

Sin incurrir en una visión bucólica, cabe indicar que el principio de comunidad sigue rigiendo la relación de convivencia entre la mayoría de los indígenas que, en el marco de los problemas propios de la vida cotidiana y de los desafíos complejos de la globalización, siguen fundamentando su existencia en el sentido de comunidad, como una colectividad organizada donde lo sustantivo es defender y garantizar el “buen vivir”, a pesar de las fracturas significativas que supone la interacción con el estilo de vida occidental. Pensar en los pueblos indígenas, inevitablemente, implica tener presente la idea de comunidad, como uno de sus aportes más relevantes para el bienestar humano (Vargas, 2021), en cuanto implica la superación del individualismo egoísta y codicioso y la limitación de sus efectos nocivos en la naturaleza y en la vida de los menos aventajados del sistema.

El conocimiento indígena que resulta de procesos seculares de estudio, observación y experimentación es otro factor importante que debe ser destacado, recuperado y aplicado, en esta línea, estamos hablando de un saber válido, vigente y efectivo para solucionar problemas. Una constatación que invita a pensar en el diálogo intercultural como la estrategia más adecuada para compartir el conocimiento heredado que, en muchos aspectos, aporta soluciones significativas a los problemas globales como la destrucción de la biodiversidad y el cambio climático, sobre todo en lo que se entiende como soluciones basadas en la naturaleza (Barcena et al., 2020).

El conocimiento indígena constituye un saber válido y valioso, que está avalado por su capacidad histórica para garantizar la sobrevivencia y el ajuste del ser humano a su entorno y, también, por ser producto y soporte de culturas complejas (ILO, 2019). No sucede lo mismo con el saber occidental que está sesgado por los principios de

acumulación individual de la riqueza y la noción de la productividad ilimitada (Taibo, 2026). Considerando las limitaciones de ambas tradiciones, desde un punto de vista práctico, es importante insistir en el diálogo de saberes y en el aprovechamiento óptimo del conocimiento para la creación de estilos de vida justos y sostenibles (Vargas, 2021).

El amor por la naturaleza constituye otro factor de carácter más emocional que singulariza a las culturas indígenas. Se ha evidenciado que los habitantes de los pueblos originarios tienen un sentimiento de proximidad y cuidado con su entorno, “amor” que, en gran medida, responde a su dependencia extrema de los productos y condiciones de su entorno para sustentar la vida. Esta dependencia ha propiciado el desarrollo de una relación de cuidado, por la cual el ser humano se integra como una vida más en la naturaleza (Vargas, 2019), una forma de ser y estar que contrasta profundamente con la perspectiva occidental, para cuya cosmovisión el hombre se erige como el ser dominante que se impone al resto de formas de existencia.

La proximidad y convivencia de los indígenas con su entorno ha propiciado el desarrollo de un sentimiento de respeto, cuidado y agradecimiento frente a la naturaleza. Una visión que históricamente ha limitado la acción destructiva del ser humano y, en consecuencia, ha dado lugar a un estilo de vida caracterizado por la relación armoniosa entre los seres de la tierra, en un marco de respeto a las dinámicas y ciclos de la naturaleza que debe ser honrada y protegida para facilitar la continuidad de la vida.

Este sentimiento de amor y cuidado ha propiciado el desarrollo de culturas sostenibles que, además de su contribución a la conservación de la vida, en sí mismas, constituyen un significativo aporte a la diversidad cultural del planeta. Así, los pueblos indígenas, por sus singularidades y potencialidades, forman colectivos ricos en conocimiento, experiencia y prácticas vitales, cuya existencia es necesaria e importante para mantener el equilibrio en el mundo natural y, también, como parte significativa de la diversidad cultural de la humanidad.

El rol de la educación ambiental en los pueblos indígenas

Existen escasas referencias a las prácticas de EA en las comunidades indígenas, una realidad que responde a la idea de que la mayoría ya observan una relación de cuidado y respeto frente a la naturaleza, siendo la perspectiva y visión de la EA un producto desarrollado para las sociedades de consumismo nocivo y destructivo. Considerando esta idea, las investigaciones sociales, antropológicas, históricas, los estudios culturales... permiten afirmar que la mayoría de las comunidades indígenas se

caracterizan por una vida frugal, centrada en la satisfacción de las necesidades básicas, sin ambiciones de explotación de la naturaleza para fines de enriquecimiento económico individual ni colectivo, con una visión de comunidad que lleva a percibir el entorno y el territorio como un elemento sustentador de la vida y no un conjunto de recursos que deben ser explotados para alimentar un determinado modelo de desarrollo. Desde esta lectura, las claves de interpretación de la EA y su aplicación en los contextos indígenas varían de los propósitos diseñados para la civilización de Occidente. A continuación, destacamos algunos aspectos centrales de la práctica de la EA entre las poblaciones indígenas.

El acompañamiento y la organización de la comunidad. Uno de los factores más relevantes en la actualidad de los pueblos indígenas es su inevitable interacción con la visión y las prácticas socioeconómicas del mundo capitalista. En estas circunstancias, muchos pueblos no están preparados para dicho encuentro de culturas y modelos de desarrollo (Mantilla, et al, 2009). En la mayoría de los casos, los indígenas están en una situación de indefensión frente al avasallamiento institucional, burocrático y discursivo de los estados nacionales, las empresas y los múltiples intereses culturales, económicos, religiosos, etc., cuya invasión marca el proceso de debilitamiento de las culturas vernáculas y, las más de las veces, su extinción.

En el marco de la situación descrita, una de las principales labores de los agentes de la EA debe ser acompañar y preparar a los indígenas, especialmente a sus líderes, en la comprensión de la organización del mundo actual, para que sean conscientes de sus derechos y de las posibilidades que les otorgan las respectivas constituciones para el cultivo de sus formas de vida y el mantenimiento de sus territorios. Siendo lo último uno de los problemas más graves de los pueblos indígenas que, por motivos de orden económico, han sido despojados de sus territorios o arrinconados a espacios reducidos y carentes de recursos. Para hacer frente a esta realidad es urgente la preparación de los indígenas para la interacción, en condiciones de igualdad y justicia, con la civilización de Occidente, como también la formación para poner en valor sus prácticas culturales endógenas (Mantilla et al, 2009).

En todos los casos, el derecho de vivir en el territorio de origen y la posibilidad de practicar y mantener la cultura vernácula, resguardados de la imposición y el avasallamiento económico y cultural, implican centrar la atención en la organización de la comunidad. Una tarea que debe ser promovida y asumida por los agentes locales, en

estrecha colaboración con los educadores ambientales y otros sujetos y entidades comprometidas con el destino de los indígenas.

La visibilización y denuncia de problemas de los indígenas es otra tarea propia la EA, una labor que debe ser realizada en el ámbito local y externo. A nivel local, los agentes de la EA deben favorecer la toma de consciencia sobre los peligros a los que están expuesto, además de la comprensión fundamentada de los problemas de la población, para que sean los propios indígenas quienes propongan y practiquen estrategias de respuesta y solución en base a conocimientos y recursos endógenos o bien a través de la selección de elementos provenientes de otros entornos culturales, que pueden ser útiles para la conservación de sus territorios y el cuidado de sus formas de vida. En el marco externo, la EA debe propiciar la denuncia de las situaciones de injusticia y visibilizar las dificultades que enfrentan los indígenas para conservar su cultura. En esta perspectiva, la EA se debe informar y formar a la ciudadanía sobre las condiciones deplorables de existencia de los indígenas, quienes por causa del avasallamiento de sus territorios y las dinámicas de aculturación se encuentran en una situación de desventaja y con escasas oportunidades para mejorar sus condiciones de vida.

La práctica de un discurso realista y radical frente al modelo convencional de desarrollo es un imperativo para la EA, que debe promover el conocimiento de su carácter depredador y destructivo de la naturaleza. En esta línea, la EA de forma coherente con el cuidado del entorno, debe centrar su discurso en la necesidad de cambiar el modelo de desarrollo y educar para la asunción de estilos de vida más frugales (Trainer, 2017), fundamentados en el cuidado de las otras formas de existencia, el respeto a la diversidad y la práctica de la justicia, de modo que los ciudadanos, indígenas y no indígenas, tengan la oportunidad de vivir en sociedades justas, sanas y sostenibles.

En el contexto actual, las propuestas de EA entre las poblaciones indígenas deben ocuparse también de prevenir y evitar el aprendizaje de comportamientos y hábitos nocivos para la vida. Frente al avasallamiento cultural y la globalización del modelo occidental, la EA debe formar a las personas sobre los efectos negativos del consumismo y difundir la vía del decrecimiento (Taibo, 2021), para impregnar de racionalidad ambiental a la acción humana en la explotación de los recursos y evitar su despilfarro y la consecuente degradación de los ecosistemas, como una estrategia

efectiva para hacer frente a los problemas ambientales y, especialmente, al cambio climático.

De forma sistemática, como la mayor parte de la población mundial, los indígenas están expuestos al marketing ideológico de la sociedad de consumo, que promete una vida satisfecha a partir de la generación y gasto individual de la riqueza, sin reparar en sus consecuencias ambientales. Esta práctica debe ser comprendida de forma crítica, para que los propios indígenas no incurran en el consumismo desenfrenado ni en la ideología que pregona a la naturaleza como una simple fuente de recursos. Para evitar estas situaciones, la EA debe proponer estrategias formativas para *no aprender* y desestimar comportamientos destructivos, al mismo tiempo debe potenciar la capacidad de *desaprender* aquello que es nocivo para el cuidado de la vida y, por último, debe promocionar el *aprendizaje* de valores y principios que se ajusten a los ideales de la sostenibilidad y el respeto a la vida.

De forma coherente con lo expresado, la EA debe centrarse también en la difusión de las prácticas, los comportamientos y los valores indígenas de cuidado de la naturaleza entre las sociedades occidentales, contribuyendo al diálogo de saberes y a la aplicación efectiva de estrategias conjuntas para hacer frente a problemas ambientales de carácter global. En este contexto, es importante poner en valor el conocimiento indígena y sus prácticas culturales para la construcción de un nuevo modelo civilizatorio.

En la línea de fundamentar y concretar lo expresado, es necesario trabajar en la teorización y promoción de una EA indígena. Una visión propia que debe orientarse a la recuperación y actualización de prácticas culturales centradas en el cuidado de la vida; el respeto a los límites de la naturaleza y el ajuste de la acción humana a las posibilidades del medioambiente (Vargas, 2019). Para el cultivo de esta visión innovadora, en los contextos indígenas y no indígenas, se precisa de una educación crítica y transformadora cimentada en el principio del amor y el cuidado de la naturaleza.

La exigencia de una EA radical en su denuncia e innovadora en sus propuestas implica dificultades y peligros, sobre todo, en un mundo dominado por el interés económico que, en muchos casos, ha eliminado los principios éticos y los escrúpulos individuales e institucionales, bajo la premisa de que el fin de la ganancia justifica los medios aplicados para su consecución, a tal punto, que uno de los mayores peligros para los educadores ambientales comprometidos con la defensa de los pueblos indígenas, de

sus territorios y la biodiversidad, es la muerte. Una afirmación que es corroborada por la realidad, en cuanto en el año 2020 han sido asesinados más de 220 ambientalistas en el mundo y unos 163 en América Latina (Porras, 2021), siendo el cuidado de la vida uno de los elementos más enfrentados a los intereses del capitalismo depredador.

En un nivel de menor gravedad, pero no exento de riesgo, los educadores ambientales que defienden a las poblaciones indígenas deben enfrentarse a los poderes políticos y económicos establecidos que, en su mayoría, de forma implícita o más explícita, están coligados con los intereses de las entidades empresariales encargadas de proporcionar materias primas al sistema de producción capitalista. La acción transformadora y de compromiso, vital y profesional, con el cuidado del medioambiente también está lastrada por la irrisoria o nula inversión pública en la labor educativa-ambiental, siendo abandonada esta actividad a la buena intención de los ecologistas, las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones de la sociedad civil.

En el presente, son escasas las iniciativas de EA que respondan a la visión del mundo y de la vida de los pueblos indígenas. La mayoría de los trabajos realizados están centrados en la transferencia del conocimiento originado en las sociedades occidentales y menos en el cultivo y la potenciación de los saberes locales. Sobre la base de esta constatación, cabe seguir insistiendo en la construcción de una EA de esencia indígena, que responda a los intereses, expectativas y esperanzas de dichos pueblos.

Conclusiones

Por sus singularidades, en un mundo dominado por la racionalidad económica y el modelo depredador de desarrollo, los indígenas están condenados a la destrucción de sus comunidades y, a medio plazo, a la extinción cultural. No existe futuro para los pueblos indígenas, máxime en un escenario de aumento de la temperatura de la tierra que, inevitablemente, limitará las capacidades locales para la satisfacción de las necesidades básicas como la alimentación, condenando a los indígenas a la gradual desaparición física y cultural, como pobres confundidos entre los marginales de las grandes ciudades o bien diezmados por la desnutrición, el hambre, las enfermedades o la depresión.

Ante un escenario fatal, es preciso que desde la EA se repare en los derechos de los pueblos indígenas, en la formación de la población y sus líderes, para que sean capaces de hacer valer su cultura y sus derechos como seres humanos y ciudadanos de alguna nación particular. No se puede abandonar a los indígenas a su suerte, pero

tampoco generar dinámicas paternalistas y transculturizadoras, más al contrario, es necesario empoderarlos y luchar por su autonomía cultural, política y territorial, en la línea de promover su continuidad vital como parte imprescindible de la riqueza cultural de la Tierra.

Una EA de esencia indígena puede aportar mucho a la regeneración del sistema global de existencia. La construcción de una nueva sociedad o la transición hacia un innovador modelo de desarrollo sostenible, ineludiblemente, debe tener en cuenta a las poblaciones indígenas, primero, por la valía de sus conocimientos y valores, segundo, por su responsabilidad en el cuidado de amplias franjas territoriales que albergan una gran riqueza biológica y, tercero, porque sus modelos de interacción con la naturaleza constituyen respuestas necesarias y exitosas para hacer frente al problema del cambio climático. En consecuencia, la diversidad no es un problema, la existencia de los pueblos indígenas no es un lastre para el desarrollo, ni su forma de vida una expresión de pobreza, más al contrario, ellos, los indígenas, forman parte de la solución y la esperanza para un mundo justo, viable y sostenible.

Referencias

- Barcena, A.; Samaniego, J. L.; Peres, W., y Alatorre, J. E. (2020). *La emergencia del cambio climático en América Latina y el Caribe: seguimos esperando la catástrofe o pasamos a la acción?*, Libros de la CEPAL, N° 160. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45677/1/S1900711_es.pdf
- Foro Permanente Para las Cuestiones Indígenas-ONU (2011). *Situación de los pueblos indígenas en peligro de extinción en Colombia*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7498.pdf>
- Porras, A. (2021, septiembre 13). Más de 220 defensores del medio ambiente fueron asesinados en 2020. 13/09/2021. *France24*. <https://www.france24.com/es/medio-ambiente/20210913-defensores-medio-ambiente-asesinados-global-witness>
- Freire, G. N., Schwartz, S. D., Zumaeta, M., Costa, D., Lundvall, J. M., Viveros, M. C., Lucchetti, L. R., Moreno, L., y Sousa, L. (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI: primera década*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/Latinoamérica-indígena-en-el-siglo-XXI-primer-a-década>
- García, S. M. (2021). Urbanización y municipalización en territorio indígena. *Bitácora Urbano Territorial*, 31(II), 131-142. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n2.89592>
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas-CAOI.

- International Labour Organization (ILO) (2019). *Indigenous Peoples and Climate Change: Emerging Research on Traditional Knowledge and Livelihoods*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---ilo_aids/documents/publication/wcms_686780.pdf
- Mantilla, J. R., Pinto, M., Garcia-Apaza, E., Paz, O., Zaballa, M. E. ,y Bagur, S. (2009). *Estrategia Nacional de Educación y Comunicación para el Cambio Climático del Estado Plurinacional de Bolivia*. Viceministerio de Medio ambiente, Biodiversidad y Cambio Climático. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Marzo, G. (2010). *Buen vivir. Para una democracia de la tierra*. Plural.
- Meyer, L., y Maldonado, B. (Coord.) (2011). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. Coordinación de Publicaciones del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Organización de las Naciones Unidas-ONU (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas. www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Oxfam (2009). *Bolivia. Cambio climático, pobreza y adaptación*. www.oxfam.org
- Ríos, S., Louman B., y Jiménez, M. (2011). Vulnerabilidad al cambio climático en comunidades indígenas cabécares de Costa Rica. *Recursos Naturales y Ambiente*, 63.
- Smith, P., y Thomas, A. (2015). La globalización y las comunidades indígenas minoritarias de Camboya Nororiental. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 82. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34766.pdf>
- Survival (2008). *El progreso puede matar*. https://assets.survivalinternational.org/static/files/campaigns/PCK_SPANISH_LONG.pdf
- Taibo, C. (2016). *Colapso. Capitalismo terminal, transición ecosocial y ecofacismo*. Catarata.
- Taibo, C. (2021). *Decrecimiento. Una propuesta razonada*. Alianza editorial.
- Trainer, T. (2017). *La vía de la simplicidad hacia un mundo y sostenible y Justo*. Trotta.
- Vargas, G. (2005). *Educación y desarrollo en los Andes*. Peter Lang.
- Vargas, G. (2015). El desarrollo sostenible y local en las comunidades indígenas de los Andes, un enfoque educativo y social. En F. Ilídio, G. Vargas, y O. Freitas. (Org.), *Educação, Desenvolvimento e Ação Local Comunitaria* (pp.145-169). Universidade do Minho.
- Vargas, G. (2019). Paradigms in the relationship between human beings and nature in the andes. En D. Zandvliet (Dir.), *Culture and Environment: Selected Papers for the 9th World Environmental Education Congress* (pp.41-57). Sense/Brill Publishing.

- Vargas, G. (2021). Metamorfosis de la comunidad. El tránsito hacia una cultura de la sostenibilidad. En A. Rochette, S. Dias, y A. Pita (Coords.). *Limites e limiares. Contributos para pensar a sociedade complexa* (pp. 245-260). Universidade de Coimbra.
- Zúñiga, N. (2006). Conflictos por recursos naturales y pueblos indígenas. *Pensamiento Propio*, 2. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Conflictos_socioecologicos/Conflictos_recursos_naturales.pdf

MESA 2

Educar para la (trans)formación ecosocial

Claves teóricas y metodológicas para la conformación de un currículo escolar ecosocial

José Manuel Gutiérrez Bastida
Ingurugela

jm-gutierrez@euskadi.eus

Apuntes para un contexto

En la pasada Cumbre Mundial de Líderes de la 26ª Conferencia de las Partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP26), celebrada en noviembre de 2021, en Glasgow (Reino Unido), António Guterres, secretario general de la ONU, manifestó en su presentación:

Los seis años transcurridos desde el Acuerdo de París [sobre el cambio climático] han sido los seis años más calurosos registrados. Nuestra adicción a los combustibles fósiles está llevando a la humanidad al borde del abismo. Nos enfrentamos a una dura elección: o lo detenemos, o nos detiene a nosotros. Es hora de decir «basta». Ya basta de brutalizar la biodiversidad. Basta de matarnos con carbono. Ya basta de tratar a la naturaleza como un retrete. Basta de quemar, perforar y minar nuestro camino más profundo. Estamos cavando nuestras propias tumbas. (ONU, 2021)

Una docena de años antes, en 2009, Ban Ki-moon, el predecesor secretario general de la ONU, en la COP15 celebrada en Copenhague, afirmó que «Tenemos el pie atorado en el acelerador y vamos derechos al abismo» (*El País*, 2009). La cita es extremadamente visual, muy cinematográfica (recuerda a la escena final de *Thelma y Louise*). Nos imaginamos en un automóvil, un símbolo de la modernidad, y estamos apretando el acelerador como si no hubiera un mañana, a una velocidad tal que es imposible cambiar de dirección o sentido. La segunda frase nos coloca ante un abismo, frente a la certeza de que nos encaminamos hacia el colapso, y resume claramente la situación de riesgo en la que nos movemos.

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

El mundo está subordinado a la lógica de la técnica que es la lógica del «usar y tirar» (...) cuando la técnica desconoce los grandes principios éticos, termina

considerando legítima cualquier práctica. Todo está íntimamente relacionado (...) no hay dos crisis separadas, una ecológica y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ecológica.

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

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

A partir diferentes direcciones nos llegan diversos mensajes de que hay una gran crisis, una crisis climática o una crisis de este modelo civilizatorio. Sin embargo, desde muchos más sentidos y en mucha más cantidad recibimos la última y extraordinaria oferta de los productos de las grandes multinacionales, de los últimos cotilleos de la telebasura, del deporte de élite o de la técnica gastronómica en boga. No hay nada más que observar las webs de los principales medios de comunicación para comprobarlo. Por cada noticia sobre cambio climático, nos encontraremos decenas de las citadas. Esto hace que mucha parte de la sociedad viva en una especie de burbuja donde sus preocupaciones pasan por cómo conseguir el último *smartphone* o el mayor número de *likes* en la red social de moda. Las inquietudes ajenas viven fuera de la burbuja donde otras personas sufren hambruna, discriminaciones, migraciones, problemas de salud y de cuidados, y donde otras especies ven sus poblaciones esquiladas y en riesgo de supervivencia. La ciudadanía, en general, perpetúa la inercia consumista sin apenas percibir que amenaza las formas de vida del planeta. Los conceptos *violencia simbólica*, de Bourdieu, *hegemonía cultural*, de Gramsci, o el *síndrome de la rana hervida* nos ayudan a entender mejor esta situación.

Este momento histórico de decrecimiento acelerado de los bienes comunes y de crisis ecológica global nos ha traído hasta el Antropoceno. Una nueva era geológica generada por una manera antropocéntrica de entender y relacionarnos con el mundo,

bajo el paradigma del individualismo, de la acumulación, del éxito, del poder, de ser popular e importante... Esta perspectiva ha orientado durante los últimos tiempos gran parte de las decisiones personales y de las medidas políticas de los países y de las élites económicas. Un paradigma que pone en serio peligro la propia vida en la Tierra.

Sin embargo, crece en las sociedades una perspectiva ecosocial que aprende y actúa por superar el sistema económico hegemónico y el heteropatriarcado, pilares del antropocentrismo, que trata de construir una necesaria Transición Ecosocial que genere ecociudadanía, garantice la igualdad y la equidad entre humanos, utilice fuentes de energía renovables, asegure la soberanía alimentaria y energética, fomente el cuidado y empoderamiento de las personas, etc. En definitiva, que construya los cimientos de una nueva sociedad más justa socialmente y mejor ajustada a los ciclos de la biosfera.

Para ello, se necesitan personas formadas, indignadas y empoderadas capaces de plasmar cambios en la realidad en la que viven. Y por eso, la educación ecosocial es un fundamento de dicha construcción.

Algunas limitaciones al cambio educativo

El cambio hacia una educación ecosocial no está exento de múltiples dificultades y obstáculos.

La primera limitación para una transición educativa son los sistemas educativos. Parafraseando una frase recurrente de Pablo Meira, el problema más relevante de la educación ecosocial es que la educación de carácter ecosocial no es relevante. Y no es relevante porque los sistemas educativos están bajo las directrices emanadas de la OCDE:

Recordemos que la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) es una institución nacida para favorecer la expansión y el desarrollo económico de sus países miembros (...) Su objetivo es buscar la eficiencia económica a través de modelos de gestión descentralizados dentro del sector público, y orientados hacia los rendimientos. Considera a la educación y a las personas como instrumentos para el desarrollo económico, motor de riqueza, para ser técnicamente competentes, aunque no tengamos capacidad de pensar críticamente o de respetar la humanidad. (Imbernón y Rodríguez, 2020)

La segunda consideración son los propios límites de la escuela. Illich, en su obra *La sociedad desescolarizada* (2011) ya nos advertía que considerar a la escuela como la única institución responsable de la educación conllevaba un efecto antieducacional en la

sociedad, ya que le quitaba simbólicamente sus propias propiedades educativas y culturales. Así, dejados en manos de los sistemas educativos derivados de la influencia de la OCDE, los currículos invisibilizan la crisis global, sus causas, sus actores y actrices y consecuencias.

Y la tercera, el propio entorno educativo. Como citábamos en anteriores trabajos (Gutiérrez Bastida, 2018), sabemos también que el contexto escolar, siendo un posible aliado, muchas veces se convierte en territorio enemigo: en la escuela se trabajan la solidaridad, la cooperación, el consumo responsable y la alimentación saludable. Al finalizar la jornada escolar y salir a la calle, los chicos y chicas se encuentran con la competitividad, la publicidad agresiva, el consumismo desaforado y la comida rápida y con exceso de azúcares y grasas. Además, las primeras décadas del siglo XXI han forjado la primera generación de personas del mundo occidental que crece en el interior de los hogares, la generación *nativa digital* que dedica mucho tiempo a las redes sociales digitales, al televisor, a escuchar música en solitario, a navegar por Internet o a jugar en dimensiones virtuales fantásticas. Una generación alejada de la naturaleza y del contacto con ella. Una generación con ciertos riesgos de salud superiores a las anteriores: obesidad, dificultades de atención, huida del espacio real...

Algunas oportunidades para la transición educativa

Podemos decir que también se abren ventanas y oportunidades para la transición educativa. Estamos viviendo una oleada de leyes que, aunque dejen mucho que desear, pueden ser semillas para un posible cambio en el horizonte. No olvidemos que el sistema económico está cómodo en esta situación, no le interesa el cambio y que las innovaciones políticas no serán ni rápidas, ni profundas.

Con todas sus limitaciones, tenemos agendas mundiales como la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, recomendaciones europeas y leyes para la transición energética y cambio climático, directivas de energías renovables, la Agenda Urbana... y una nueva ley educativa. Esta última, la denominada LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE, Ley Orgánica de Educación), en su Capítulo 1, Artículo 1, Principio r) propone: «La educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica» (Ley Orgánica 3/2020).

Otra oportunidad son los cambios en el entorno. Si bien las leyes ofrecen una cierta atmósfera, los medios de comunicación, aun con una cobertura insuficiente, cada

vez informan más sobre los problemas de la crisis ecológica y social. Se percibe una cierta tendencia a aumentar las comunicaciones de denuncia social, a visibilizar las injusticias incrementadas por la crisis global, a informar sobre el cambio climático... Aunque queda mucho camino por recorrer, dan cobertura y ofrecen recursos para poder trabajar en el aula.

De la misma forma, otro espacio nuevo son las nuevas tecnologías de comunicación y las redes sociales. Un espacio joven lleno de posibilidades para comunicar, educar y actuar por la transición ecosocial. Una oportunidad para atender a los movimientos de la sociedad civil, a las y los jóvenes que se mueven por el clima, por los cuidados, por la solidaridad o por la cooperación internacional.

Las experiencias locales de economía colaborativa, de redes de consumo local y sostenible, de comercio justo, de bancos de tiempo, de consumo de energía renovable, de agricultura ecológica, de tiempo libre en la naturaleza... ofrecen ejemplos y espacios a las acciones transformadoras.

Unas oportunidades ya están ahí. Otras hay que crearlas. La escuela debe ser una oportunidad para lo que deseamos para la vida (Marcén, 2019). Hay que romper las barreras educativas, los límites de la escuela y asaltar la organización y el funcionamiento del centro educativo y poner la vida en el eje, que las personas, sus cuidados y la vida sean lo importante.

Claves para un currículo escolar ecosocial

El reto de la transformación educativa es fundamentalmente ético. Esto exige una revisión de valores, de comportamientos, de complicidades con el sistema socioeconómico y la propuesta de nuevos valores, la indignación y la actuación en consecuencia, a pesar de la posible pérdida de confort. Es necesaria la construcción de una nueva ética ecosocial que oriente hacia la justicia social, la sostenibilidad de la vida y la toma democrática de decisiones.

Todo esto exige la conformación de un sistema educativo y un currículo de carácter ecosocial cuyas claves se concentran en estos puntos:

- La educación debe dirigirse al desarrollo integral de las capacidades individuales y colectivas de quienes aprenden –teniendo en cuenta las dimensiones física, emocional, intelectual, espiritual, social y ética de las personas– y renunciar a la orientación al desarrollo de las competencias que marca la OCDE, quien, a través

de PISA (*Programme for International Student Assessment*, «Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes»), regula y condiciona unos sistemas educativos al servicio de la economía neoliberal hegemónica y de su mercado laboral.

- La educación debe estar integrada en su realidad ecosocial, por ello el contexto de crisis social y ecológica, muchas veces invisible, debe formar parte de los currículos escolares, debe entrar en la escuela. En esta crisis civilizatoria, los límites de la institución escolar se difuminan y las paredes se hacen transparentes. Las problemáticas ecosociales se hacen visibles en el currículo y el alumnado sale a su encuentro y participa en las posibles soluciones alternativas. El esquema de Morin (2006), *yo-sociedad-planeta*, vuelve a hacerse patente alcanzando a familias, instituciones sociales, la vida laboral, el entorno natural y social, los medios de comunicación, etc.
- La perspectiva ecosocial requiere transitar de un escenario individualista a uno comunitario donde crear identidad hacia el entorno local, regional y planetario, plasmar una conciencia ecológica y social e impulsar acciones de cambio ecológico y social. Uno de los desafíos más arduos en palabras de Yayo Herrero: «El gran reto es generar diferentes formas comunitarias en unas culturas absolutamente individuales» (Babiker, 2022).
- Frente al pensamiento lineal y único, la complejidad, la perspectiva sistémica, el pensamiento holístico y el crítico, etc. deben formar parte de esta nueva educación. Hemos comprobado que cuando un día en que un virus accede a un humano y de él a otros, el sistema socioeconómico se resiente y sus elementos caen a modo de fichas de un trágico juego de dominó.
- Vinculado a lo anterior, necesitamos una educación que cambie contenidos y forma. Se hace imprescindible sacar de la escuela las finalidades, objetivos, estándares, indicadores de logro, competencias, etc. importados de la innovación empresarial e incorporar la ética ecosocial y sus valores, la complejidad, la crisis civilizatoria, los límites del planeta, el espíritu crítico, el empoderamiento y la transformación de la realidad.
- Finalmente, la educación debe formar y ayudar a las personas para que puedan cambiar su realidad. Quien aprende debe conocer las vías y posibilidades de participación en las estructuras sociales para que, a partir de conocimiento

contrastado y diverso, decida libremente actuar individual y colectivamente en una transición hacia una nueva manera de entendernos, de comprender nuestra relación con otras personas y con el resto de seres vivos. Un proceso enfocado a empoderar y generar agentes activos de cambio.

La educación ecosocial es un proceso que va de la mano de los movimientos transformadores de la sociedad hacia unas sociedades más justas socialmente y cuya actividad está mejor ajustada a los ciclos de la biosfera.

Consecuentemente, un currículo que contemple esta perspectiva debe atender a estos principios orientadores:

- La crisis ecosocial global es también una crisis de la educación. Los problemas educativos son también parte de una compleja crisis general de carácter ecológica y social. El problema exige la transición a un nuevo nivel en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las instituciones educativas están sujetas a una obligación doble y soportan una tarea doble: para resolver sus propios problemas deben trascender su actual nivel de desarrollo incompleto y unidimensional, y deben hacer esto si desean contribuir a la solución de los problemas de la sociedad en la que se encuentran. Y a la inversa, su capacidad para hacer esto está limitada por la inmadurez de la sociedad a la que pertenecen y por las limitaciones correspondientes de las personas que ésta ha engendrado. Evidentemente, cualquier progreso que pueda hacerse será lento y gradual (Young, 1989).
- La educación ecosocial es una educación política. POLITICA con mayúsculas, de la que se ocupa de la polis (la ciudad) y de sus ciudadanos y ciudadanas. La ciudad (como genérico de cualquier organización espacial de la comunidad) es el espacio público (concreto y simbólico) donde se vive y desarrolla la democracia para definir colectivamente el bien común y decidir las reglas de vida colectiva que lo garanticen. En este sentido, la actividad política es «lo que ocurre cuando los ciudadanos se reúnen a discutir, debatir y decidir las medidas políticas que condicionarán sus vidas en cuanto habitantes de una ciudad o de un pueblo» (Heller, 2002). Política significa cuidar juntos de lo que nos concierne a todas y a todos. La dimensión política es el cemento que permite reforzar y dar sentido a nuestras acciones, iniciativas y proyectos (Sauvé, 2021).

- Construcción comunitaria de ecociudadanía. La ecociudadanía alude a una ciudadanía ecológica que se desarrolla más allá de los ecogestos (hábitos de consumo, de reciclaje, de movilidad...) y de comportamientos individuales (Sauvé, 2017). Los comportamientos, los hábitos, las acciones individuales o puntuales, ciertamente un primer paso importante, se acumulan como granitos de arena forman una montaña, una duna muy vulnerable a la grandes olas político-económicas actuales (según expresión de González-Gaudiano, como se citó en Sauvé, 2021).
- La vida es el centro y eje de la actividad escolar. La educación *desde* la vida, *en* la vida y *para* la vida, para todas las vidas. Hoy día, la educación de orientación ecosocial es la única alternativa educativa para cambiar el estilo de vida desmedido, las actitudes insolidarias y los comportamientos insostenibles que despacha buena parte de la población mundial. Carmelo Marcén (2019) nos da la guía para esta idea: «La escuela debe ser ya el escenario de lo deseable para la vida».
- La crisis civilizatoria forma parte del currículo. Los problemas ecológicos y sociales globales y locales (cambio climático, desigualdad y pobreza, pérdida de biodiversidad...) penetran en el centro educativo y este se asoma a los conflictos: ¿Están incluidos en el currículo los dilemas ecosociales? ¿El currículo permite abrir la escuela a su contexto y el contexto irrumpe en la escuela? ¿Se hacen notorios elementos tradicionalmente invisibilizados en el currículo como la reflexión sobre la causa de los problemas, sobre los excesos de nuestra forma de vida, sobre las situaciones de pobreza, hambre, falta de salud, desigualdad, falta de equidad...? ¿Se propone analizar las problemáticas locales como reflejo o parte de las globales y que hay una única crisis que aglutina a todas: la crisis ecosocial global?
- Suficiencia y responsabilidad. Una constante a lo largo del periodo de escolarización es la reflexión sobre suficiencia y responsabilidad. Los seres humanos necesitamos preservar la Tierra para cubrir nuestra ecodependencia, por tanto, tendremos que reaprender a vivir y a convivir dentro de sus límites. En 2021, el 28 de julio se superó el consumo de capital natural disponible para todo el año, excediendo en un 74% la capacidad de los ecosistemas (WWF, 2021). No podemos seguir aumentando la ya sobrepasada capacidad de carga de la biosfera.

Y eso se refiere a todos los seres humanos, pero con responsabilidades diferenciadas. ¿Se plantea ponderar la diferencia entre necesario y suficiente? ¿Se formula razonar qué es suficiente en alimentación, en regalos, en uso del tiempo libre...? ¿Se examinan los valores que implica la responsabilidad? ¿Se hace consciente al alumnado de ello? ¿Se analiza la diferenciación de responsabilidades?

- Activismo. Hay en la escuela una cierta diligencia para la realización de múltiples tareas, ejercicios memorísticos, fichas, etc. muchas veces con poco sentido educativo. Educación, docentes y alumnado no pueden permitirse el lujo de ser neutrales, la urgencia es máxima, la emergencia climática y ecosocial están aquí. La crisis multidimensional demanda la participación universal en el cambio. Hay que motivar a actuar, es necesario ofrecer espacios para que las y los jóvenes puedan modificar maneras de hacer, experimenten soluciones, reclamen mejoras, etc. Unida esta idea a la anterior del carácter político de la educación, Francisco Gutiérrez (2002) nos alumbró: (Lo político significa) tomar partido frente a la realidad social, no mantenerse indiferente frente a la injusticia, la violación de la libertad y de los derechos humanos, es descubrir en los estudiantes el gusto por la libertad de espíritu. Es estimular la voluntad de resolver conjuntamente los problemas, de desarrollar el sentimiento de ser responsable de su mundo y de su destino, encaminando así los estudiantes hacia una acción militante.
- Generar indignación y educar para la transgresión y la acción. El alumnado demuestra desde bien joven sensibilización hacia los problemas ecológicos y sociales. Pero, la sensibilización, ante la avalancha de estímulos que llegan a nuestro alumnado, es un proceso de corto alcance y puede derivar en indiferencia, apatía o despreocupación. El siguiente paso es forjar indignación, que los problemas se sientan cercanos (muchas de las veces lo serán), duelan en el corazón y en las tripas y que ese dolor sea motor de la acción. ¡Ojo! Dejando puertas y ventanas abiertas para que nuestros jóvenes intuyan que hay salidas, que hay esperanza. Se trata de desafiar al alumnado a que perciba críticamente: «la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta. Más aún, queremos que comprendan que su situación concreta no es *un destino seguro* o *la voluntad de Dios*, ni nada que no pueda cambiarse» (Freire, 2012). Necesitamos educar para la esperanza, para que sean conscientes que está en su mano participar en el cambio. Es preciso educar como práctica de la libertad,

enseñar a los y las estudiantes a transgredir los límites impuestos por motivos raciales, sexuales o de clase (bell hooks, 2021), a jugar en los límites de las normas, en los límites de la libertad de cada quien y de todas y todos.

- Emancipación y empoderamiento ecociudadano. La liberación de las personas de la represión, de la desigualdad, del empobrecimiento para acceder a la autonomía personal o colectiva, permite educar en conocimiento de las posibilidades de participación en la sociedad y en las herramientas para ejercer dicha participación con responsabilidad. Empoderar, al fin y al cabo es dar poder y que las personas sean capaces de construir y ejercer su «poder»: poder hacer, poder no hacer, poder negociar, poder construir, poder resistir, poder influir, poder transgredir, poder denunciar, poder convencer, poder exigir, poder decidir, poder crear, poder transformar.
- Acción ecosocial transformadora y resiliente de la realidad. El empoderamiento llevado a la práctica en escenarios y situaciones reales. Promoviendo el cambio social frente a cambio de comportamiento y de hábitos tan habitual en muchas experiencias. La ecociudadanía es un compromiso ético frente al compromiso moral de reproducir acciones políticamente correctas y reivindica producir inéditos viables (Freire, 2018) que supongan transformaciones en clave de justicia social y sostenibilidad ecológica.

Sin embargo, por muchas ideas buenas, éticas y bonitas que expongamos, nada se desarrollará en los centros educativos si no hay formación docente. Necesitamos urgentemente, como suele decir Carmelo Marcén: «cambiar el estilo de enseñar para cambiar el estilo de vida».

Alcance de la propuesta en el contexto escolar

Transformar el sistema educativo pasa, además de por las leyes que lo intentan, por las transformaciones en los centros educativos. Es en ellos donde vive, crece, respira, se alimenta y se reproduce la educación formal. Es en ellos, donde las teorías educativas cobran vida, toman sentido, se vuelven tangibles y ayudan a quien aprende.

Una escuela que intenta preparar personas para cambiar el mundo en clave ecosocial:

A) Coloca LA VIDA EN EL CENTRO de toda reflexión-acción escolar. Se pregunta si la organización y el funcionamiento cuida de las personas, si las

competencias a desarrollar y los contenidos a conocer están enfocados a reconocer la vida, sus necesidades, a valorar la vida propia, la de las demás personas y seres vivos, si las metodologías, materiales, espacios, tiempos y agrupamientos están adecuados al alumnado y a los fines que persigue. Por ello, esta escuela busca:

- a. Reconocer nuestra ecodependencia. El *Homo sapiens* es radicalmente ecodependiente (Gutiérrez Bastida, 2019). 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, etc. Para ello, la escuela desarrolla prácticas como:

- Analizar las consecuencias de cómo se realiza la satisfacción de necesidades, si hay consumo excesivo, si hay consecuencias ecológicas, qué valores priman, etc.
- Salir a la naturaleza y al barrio: reconexión, descubrimiento, disfrute...
- Descubrir prácticas de ajuste y respeto a los ciclos de la biosfera.
- Investigar qué consumo hace la escuela, qué tipo de productos, qué gestión de residuos, cómo de naturalizados están las infraestructuras, qué tipo de alimentación ofrece, qué tipo de comida se lleva a los recreos, cómo se viene al centro, etc.

- b. Reconocer nuestra interdependencia. La interdependencia «es la representación de nuestra vulnerabilidad; es algo inherente a la condición humana, como el nacimiento y la muerte» (Carrasco, 2009). El ser humano es radicalmente interdependiente, las personas requerimos de los cuidados de otros seres humanos

y de la comunidad para sobrevivir, especialmente en la infancia, en la enfermedad o en la senectud, pero no exclusivamente (Gutiérrez Bastida, 2019). La interdependencia es lo que hace que la posibilidad de vida que somos al nacer, se convierta en una realidad. Esta idea visualiza las múltiples interacciones que se dan en el nexo familiar, en la comunidad o entre comunidades, para que la persona pueda vivir y desarrollarse. Igualmente, la interdependencia nos habla de un interés común que es mantener la especie. Trabajar la interdependencia se traduce en cultivar la justicia social. Luchar contra la pobreza, la brecha económica, salarial, digital..., el hambre, la educación, la igualdad y equidad, discriminación (género, diversidad sexual, económica...), migraciones, salud, cuidados, conflictos sociales (bélicos, laborales, culturales, religiosos...), la de la comunidad de intereses entre humanos encauzada a la conservación de la especie. La escuela que trabaja la interdependencia experimenta:

- Reconocer las diferentes tareas que nos cuidan (en casa, en la escuela, en el municipio...) o nos descuidan (cuestiones de igualdad, equidad, pobreza, migración...), qué valores se imponen...
- Reconocer la necesidad de los cuidados, en quien recaen habitualmente...
- Salidas al barrio: equipamientos sociales, comercios, empresas, administración, colectivos sociales, etc.
- Investigar qué trabajos están relacionados con los cuidados, en quien recaen, cómo se articulan en el centro escolar y en el entorno, como se teje comunidad...

B) Desarrolla PROPUESTAS METODOLÓGICAS similares a estas:

- Superar objetivos y estándares. Trabajar el enfoque ecosocial es una oportunidad para superar la tecnología educativa basada en los objetivos y estándares homogeneizantes, que se imponen desde estancias ajenas al alumnado, y proponer otras estrategias más acorde, extraídas desde lo que el alumnado conoce como puedan ser las estrategias de aprendizaje progresivo, de aprendizaje significativo o las hipótesis de progresión o de transición. Entre otras, estas últimas presentan un sistema de ideas estructuradas, a partir del alumnado, que va cambiando realidades y construyendo otras nuevas en diferentes niveles de actuación (personal, social, educativo, político, cultural...), y que sirve de

referencia a los agentes educativos para evaluar la progresión de los aprendizajes (Rodríguez, Fernández y García, 2014).

- Transitar de proyectos *en* centro a proyectos *de* centro. En los centros educativos se realizan numerosos proyectos relativos a las ciencias naturales o sociales, matemáticas o literatura, etc. Pasar de la realización de proyectos en centro, para que finalmente sean proyectos de centro es un proceso que hace que la cultura de la sostenibilidad empape toda la actividad escolar.
- Diálogo de saberes. Cuando hablamos de interdisciplinariedad o transdisciplinariedad, finalmente, estamos hablando de diálogo de saberes, diálogo entre disciplinas. Palabras complejas que esconden la idea simple de que docentes de diferentes especialidades busquen tiempos comunes (la organización y el funcionamiento del centro pueden ser elementos facilitadores u obstáculos) para intercambiar saberes, ideas, propuestas y encontrar retos comunes, sinergias, etc. Ello hará que la práctica educativa del centro se enriquezca considerablemente.
- Del *activismo* al *activismo*. El centro pasa del frecuente activismo, la realización de numerosas actividades y ejercicios sin sentido real para el aprendizaje, sin reflexión, a impulsar el activismo social del alumnado, el compromiso con la labor ecosocial transformadora, a su protagonismo en el cambio.
- Protagonismo del alumnado. El alumnado no solo participa sino que es protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje: autorregula su proceso, hace propuestas, toma la iniciativa, es consciente de lo que le ayuda a aprender, actúa...
- Experiencias significativas. Se realizan salidas al medio social –barrio, comercio, empresas, administración, colectivos sociales...– y ecológico, proyectos de investigación-acción participativa, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas... con influencia en el entorno próximo al centro educativo.
- Aprendizaje en la naturaleza. Debemos de trabajar con la generación nativa digital, alejada de la naturaleza. La escuela tiene el cometido y la oportunidad de acercar al alumnado a los espacios naturales locales. De lo contrario, ¿cómo la van a conocer y a comprender?, ¿cómo van a valorar la vida y los seres vivos?, ¿cómo va a atender a la biosfera?

- El medio social es un gran integrador de conocimientos. Las salidas al medio social son tan valiosas como las salidas al medio natural. Son significativas las visitas a instalaciones como las plantas depuradoras y potabilizadoras, el tratamiento de residuos sólidos urbanos, las refinerías, las centrales eléctricas, los museos, los comercios, las industrias, la administración, los servicios sociales, los mercados...
- Aprendizaje emocional, artístico y educomunicativo. Se atiende las emociones como cuidado de las personas y como elemento básico en el aprendizaje, al desarrollo y estímulo de la creatividad y a la comunicación de lo aprendido a la comunidad educativa a través de procesos dialógicos.
- Participación en la comunidad y aprendizaje-servicio. Proyectos en los que el alumnado identifica en su entorno una necesidad social, ecológica, cultural... con la que conectan, se sensibilizan y por la que actúan y ofrecen respuestas.
- Metodologías lúdicas y que fomenten la reflexión y el espíritu crítico (juegos simbólicos, cooperativos, de simulación, dilemas...) y uso de material real que permite al alumnado la posibilidad de palpar, medir, clasificar, pesar, comparar, colocarse en el contexto, representar mejor la realidad, etc.
- Educar en el ecofeminismo. Una perspectiva ecologista y de género que ayuda a superar las visiones que limitan nuestra forma tradicional de pensar y de entender el mundo, de concebir las relaciones entre personas y géneros, y a integrar, junto al conocimiento científico sobre la crisis ecosocial global, actitudes empáticas hacia la naturaleza, hacia otras manera de vivir y de sentir y a dar valor a los cuidados.
- Educar para los cuidados. El cuidado como valor ecosocial, sin género. El cuidado como fin y como medio. El cuidado como fin para el autocuidado, el cuidado de otras personas y el cuidado de la biosfera. El cuidado como medio, como metodología, en la atención al alumnado y al clima de confianza y seguridad en el aula. Enseñar a cuidar a través de una enseñanza cuidadora.
- Educar para el decrecimiento. Se trata de conocer y comprender los límites del planeta, los problemas generados por el extractivismo y la situación de decrecimiento material que sufre la actividad económica del planeta para contextualizar acciones transformadoras locales: huertos ecológicos escolares,

recuperación de profesiones perdidas, reutilización y reparación de objetos, economía cíclica, producción comunitaria...

- Indignación, transgresión y esperanza. El alumnado debe conocer las problemáticas ecológicas y sociales, indignarse ante ellas, pero también hay que dar espacios para conocer experiencias alternativas, buscar los límites de su acción, transgredirlos y generar soluciones inéditas viables.
- Acción transformadora en el centro buscando la coherencia con su perspectiva ecosocial (protocolos de acogida, criterios de funcionamiento sostenible, de compra verde, de uso de energías renovables, de tratamiento de conflictos, de uso del patio y de las actividades de recreo, de alimentación sana y sostenible, de actuaciones sanitarias...) y en el medio (campanas informativas, conservación y limpieza ríos, bosques, playas..., demandas a autoridades, participación en actos colectivos, activismo social, tiempo libre saludable y sostenible...).

Conclusión

Estamos viviendo el final de una civilización tal y como la conocemos. La producción de petróleo y la extracción de otros muchos elementos químicos de uso cotidiano estarán agotadas en pocas décadas. Todo será diferente. Como dice Riechmann (2004), solo el tiempo dirá si elegimos decrecimiento o si buscamos una nueva colonia en Marte.

Tenemos pocos caminos para elegir ese futuro. Todo dependerá de que personas y sociedades tengan la suficiente y variada información, se indignen ante las situaciones de injusticia social y de riesgo que sufre de la trama de la vida y adquiera el compromiso de revertir la situación, de crear estructuras resilientes para poder salir adelante y de construir nuevas relaciones para poder llevar a cabo la necesaria gran transformación ecosocial.

Este viaje necesita personas formadas y para ello la educación ecosocial adquiere un papel relevante, imprescindible. Esta 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, 2018).

Ante una crisis multinivel se esperan respuestas multinivel. La crisis de la educación es una más de las crisis que conforman la crisis civilizatoria global. Por eso, las respuestas deben ir desde la transformación de los sistemas educativos a la acción en el aula, pasando por construir currículo de enfoque ecosocial que pongan la vida en el centro.

A pesar de las limitaciones, tanto internas como externas, de la institución escolar, hay oportunidades para trabajar por una educación que busque la libertad de las personas, que ofrezca el conocimiento necesario y que empodere a su alumnado para crear y demostrar que otro mundo es posible, y que lo estamos haciendo.

Referencias

- Babiker, S. (2022, enero 6). *Yayo Herrero: «El gran reto es generar diferentes formas comunitarias en unas culturas absolutamente individuales»*. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/ecofeminismo/yayo-herrero-gran-reto-generar-diferentes-formas-comunitarias-en-culturas-absolutamente-individuales>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. [Trabajo original publicado en 1994]. Capitán Swing.
- Carrasco, C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de Educación*, número extraordinario.
- El País* (2009, septiembre 4). La aceleración del cambio climático lleva “al abismo”, alerta la ONU. https://elpais.com/diario/2009/09/04/sociedad/1252015209_850215.html
- Francisco, P. (2015). *Laudato Si. Sobre el cuidado de las Casa Común* [Encíclica].
- Francisco, P. (2020). *Hermanos todos. Sobre la fraternidad y la amistad social* [Encíclica].
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez Pérez, F. (2002). *Educación como praxis política*. Siglo XXI.
- Gutiérrez Bastida, J. M. (2018). *Educatio ambientalis: Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Bubok.
- Gutiérrez Bastida, J. M. (2019). Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana. *RES, Revista de Educación Social*, 28.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Éditions Écosociété.

- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada* [Trabajo original publicado en 1971]. Ediciones Godot Argentina.
- Imbernón, F., y Rodríguez, C. (2020, febrero 10). No es solo PISA, ¡es la OCDE!. *Por otra política educativa. Un blog de El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2020/02/10/no-es-solo-pisa-es-la-ocde/>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). BOE, núm. 340, sec. I, de 29 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2011/07/06/pdfs/BOE-A-2011-11604.pdf>
- Marcén, C. (2019, septiembre 13). La insostenible levedad escolar con los ODS. *Ecoescuela abierta. Un blog de El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/ecoescuela-abierta/2019/09/13/la-insostenible-levedad-escolar-con-los-ods/>
- Morin, E. (2006). *El Método VI: Ética*. Ediciones Cátedra.
- ONU (2021, noviembre 1). We're Digging Our Own Graves by Burning, Drilling, Mining Deeper, Warns Secretary-General in Stark Message to World Leaders, as COP26 Begins. *ONU Meetings Coverage and Press Releases*. <https://www.un.org/press/en/2021/sgsm20997.doc.htm>
- Riechmann, J. (2004). *Gente que no quiere viajar a Marte. Ensayos sobre ecología, ética y autolimitación*. Los Libros de la Catarata.
- Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J., y García, J. E. (2014). Las hipótesis de transición como herramienta didáctica para la Educación Ambiental. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (32), 3.
- Sauvé, L. (2017). Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *REMEA-Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, edición especial, 261-278. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306>
- Sauvé, L. (2021). Ecociudadanía. En J. Gutiérrez-Bastida y J. Quijera (Coords.), *7 saberes para la educación ambiental en la escuela, Módulo 2: Alimentar los principios de un conocimiento pertinente (problemas globales)*. Cursos de Verano de la UPV/EHUko Uda Ikastaroak.
- WWF España (2021, julio 29). *Día de la sobrecapacidad de la Tierra*. https://www.wwf.es/nuestro_trabajo/informe_planeta_vivo_ipv/huella_ecologica/dia_de_la_sobrecapacidad_de_la_tierra/
- Young, R. E. (1989). La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos. *Revista de educación*, 291, 7-31.

Abordar los riesgos climáticos desde un enfoque social y educativo

Francisco Heras Hernández

Oficina Española de Cambio Climático. Ministerio para la Transición Ecológica y el reto demográfico

fjheras@miteco.es

El sobrepasamiento global se materializa en la crisis climática

La humanidad, contemplada en su conjunto, consume más recursos de los que el planeta es capaz de aportar de forma sostenible y produce más residuos de los que puede asumir sin deteriorarse. He aquí dos de los indicadores más expresivos que ilustran este hecho:

- La humanidad sobrepasó el presupuesto planetario correspondiente a 2021 el día 29 de julio. Es decir, en apenas siete meses la demanda humana de recursos ecológicos y servicios superó lo que la Tierra es capaz de regenerar en un año.¹
- Tomando el concepto de huella ecológica –una métrica que nos permite estimar la relación entre cuánta naturaleza tenemos y cuanta naturaleza usamos– en España cada persona necesitaría de media 4 hectáreas para satisfacer sus consumos y absorber sus residuos, más del triple de lo que el territorio español ofrece.²

La crisis climática es uno de los más claros ejemplos de esta superación de los límites. Las emisiones masivas de gases de efecto invernadero, derivadas de la quema de combustibles fósiles y la degradación de la tierra, ha desencadenado un proceso de transformación del sistema climático que está provocando impactos no solo para los sistemas naturales, sino también para las comunidades humanas de todo el planeta (IPCC, 2021).

A la luz de estos datos, es imprescindible abordar una transición que nos resitúe dentro de los límites planetarios, de manera socialmente justa. ¿Qué puede aportar la educación a este proceso? Al menos tres ingredientes clave: conciencia de la situación

¹ Earth Overshoot Day. www.overshootday.org

² National Footprint and Biocapacity Accounts 2021 edition (Data Year 2017); GDP, World Development Indicators, The World Bank 2020; Population, U.N. Food and Agriculture Organization.

en que nos encontramos, «saber hacer» que nos capacite para convertirnos en actores de esa transición y sentido de la responsabilidad para participar activamente en el proceso de recuperación de los límites requerido.

El papel de la educación social y comunitaria frente a los riesgos derivados del cambio climático

En la crisis climática confluyen rasgos enormemente preocupantes, como su carácter global, la gravedad de sus impactos, su complejidad y su enorme inercia, que hace que las decisiones tomadas hoy comprometan su evolución futura.

Desde la perspectiva humana, la crisis climática nos plantea dos retos complementarios:

- Actuar sobre las causas del fenómeno (estrategias de «mitigación»).
- Actuar sobre sus consecuencias indeseables (estrategias de «adaptación»).

Mitigación y adaptación no son fórmulas alternativas sino estrategias complementarias y sinérgicas ante el cambio climático. Si no actuamos sobre las causas del problema, el cambio del clima seguirá reforzándose indefinidamente, acabando por superar nuestra capacidad adaptativa; y si no nos protegemos anticipándonos a los impactos potenciales y mejorando nuestra capacidad de recuperación tras los daños, el cambio del clima se traducirá en dramáticos impactos sociales y ambientales.

Sin embargo, avanzar hacia una cultura de cuidado del clima y ajustar nuestras formas de hacer a los cambios que ya resulten inevitables requiere una mejor comprensión social de la naturaleza y las dimensiones de la amenaza, y de las estrategias necesarias para enfrentarla. El ecólogo madrileño Fernando González Bernáldez destacaba a menudo que la educación ha sido, tradicionalmente, una herramienta clave para la adaptación a las condiciones de nuestro entorno. En ese sentido, la educación está llamada a jugar un papel estratégico ante la difícil situación en la que nos encontramos y que requiere un proceso de aprendizaje y ajuste a los límites planetarios.

El enfoque de la educación ambiental y los enfoques sociales y comunitarios son especialmente pertinentes para abordar esta tarea educativa por varias razones, entre ellas:

- a) La educación, como instrumento clave de socialización, transmisión de valores y capacidades, debe asumir un enfoque transformador, que debe afectar al conjunto

de la cultura, para contribuir a una rápida descarbonización en un modo socialmente justo.

- b) La educación debe ser adaptada a diferentes contextos sociales y ecológicos para dar respuesta a la especificidad geográfica y social de los riesgos derivados del cambio climático.
- c) La educación permite el tratamiento integrado de problemas complejos, en los que deben aportarse, de forma complementaria, claves para reconocer y abordar las causas de la crisis y, al tiempo, para reducir nuestra exposición y nuestra vulnerabilidad ante las amenazas que conlleva.

Tres décadas vertiginosas para conquistar la neutralidad climática

El sexto informe de evaluación del IPCC (AR6 en sus siglas en inglés) reafirma un hallazgo ya expresado en el informe anterior, publicado en 2013: existe una relación casi lineal entre las emisiones antropogénicas acumuladas de CO₂ y el calentamiento global que éstas provocan (véase la figura 1). De esa relación entre emisiones históricas totales y calentamiento, se deduce que, para estabilizar la temperatura global del planeta y evitar su aumento indefinido, es indispensable alcanzar las cero emisiones netas de CO₂ de origen antropogénico³. El nivel de calentamiento elegido como objetivo marca el «presupuesto de carbono» con el que podremos contar, que no es otra cosa que la diferencia entre las emisiones ya acumuladas y las que se alcanzarán en el futuro hasta que llegue el momento en el que se logren las cero emisiones netas.

Dado que mayores niveles de calentamiento conllevan mayores impactos globales y un mayor riesgo de desestabilizar el clima de forma peligrosa, un número creciente de países y organizaciones considera que la mitad del presente siglo marcaría el plazo límite para el logro de la neutralidad climática. Así las cosas, la humanidad cuenta con un máximo de tres décadas para acometer una formidable transformación económica y social que deberá incluir el abandono de los combustibles fósiles.

La especificidad social y geográfica de los riesgos

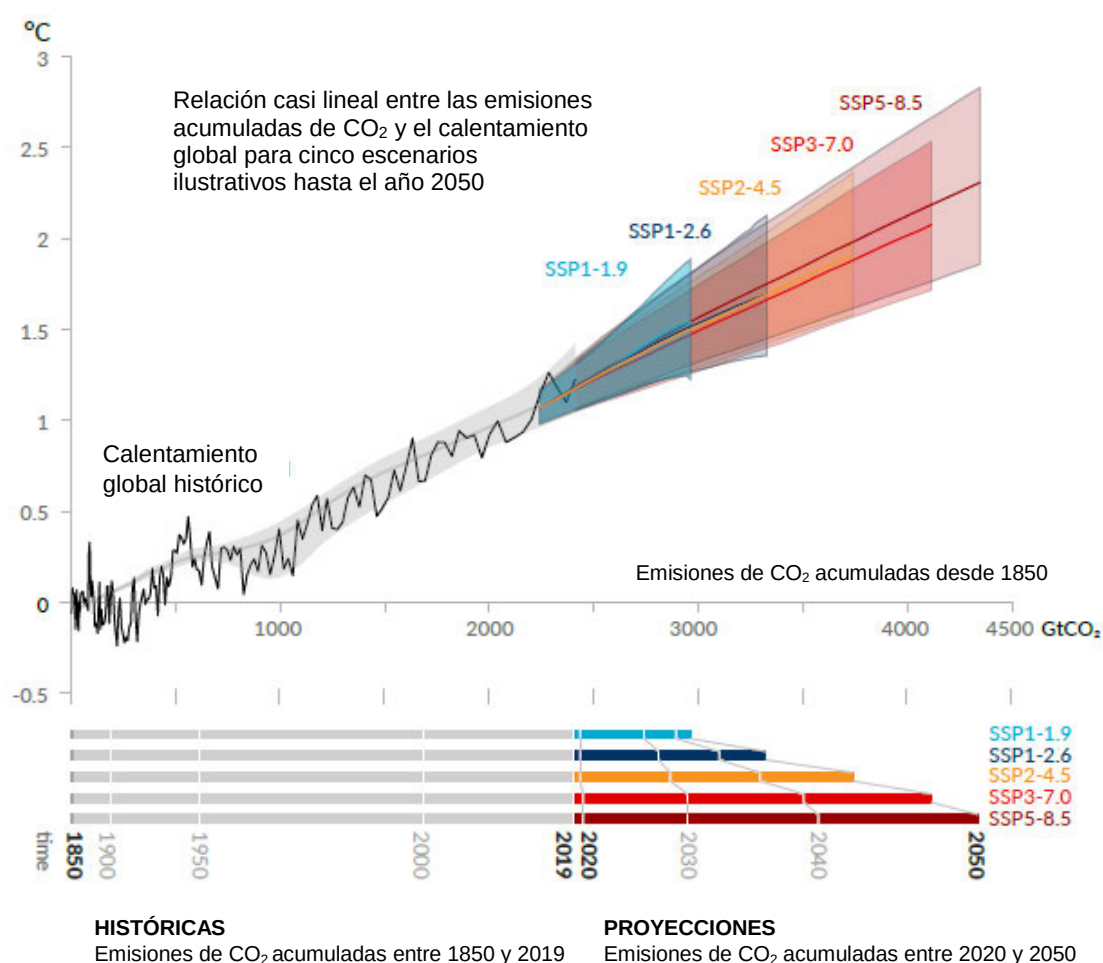
El cambio climático es un proceso global cuyos efectos ya se hacen sentir de forma inequívoca en todas las regiones del planeta (IPCC, 2021). Son efectos que, a pesar de los esfuerzos que se emprendan para avanzar hacia la neutralidad climática, se

³ Alcanzar esas cero emisiones netas es necesario independientemente de cuál sea el nivel de calentamiento al que se pretenda estabilizar la temperatura.

intensificarán en las próximas décadas, dada la formidable cantidad de gases de efecto invernadero ya incorporada a la atmósfera.

Sin embargo, esos efectos son diferentes entre unos y otros espacios. Los riesgos derivados del CC tienen especificidades muy notables tanto desde la perspectiva espacial como desde la social. Distintos lugares en el territorio, a veces muy cercanos, pueden estar sujetos a niveles de riesgo muy dispares. Y diferentes personas y comunidades pueden tener también una vulnerabilidad muy diferente.

Figura 1. **Emisiones de CO₂ acumuladas y calentamiento global (hasta 2015 datos observados; de 2015 a 2050 proyecciones para cinco escenarios ilustrativos).**



Fuente: IPCC (2021)

Reducir la exposición y la vulnerabilidad desde un enfoque local y comunitario

Para que la educación pueda integrarse de forma coherente en el conjunto de iniciativas que se están planteando para evitar o reducir los riesgos derivados del cambio climático y reforzar la resiliencia frente al cambio del clima, es interesante

conocer el marco conceptual que la comunidad científica ha adoptado para analizar los riesgos climáticos. El Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático (IPCC) conceptualiza el riesgo derivado del cambio climático como el resultado de la interacción de tres factores clave: el peligro, la exposición y la vulnerabilidad.

Para entender mejor la interacción de estos factores para definir el nivel de riesgo que afecta a una comunidad podemos poner el ejemplo del riesgo de inundaciones. En muchas zonas, el cambio climático tiende a intensificar fenómenos extremos, como las lluvias torrenciales, que provocan inundaciones (**peligro**). Los bienes, ecosistemas y comunidades que se encuentran en determinadas ubicaciones geográficas como fondos de los valles, tienen mayores probabilidades de sufrir el embate de las aguas (**exposición**). Sin embargo, una comunidad que cuente con acceso a un buen sistema de alerta temprana frente a las inundaciones, un plan de evacuación eficaz y un programa que capacite a las personas y las organizaciones para tomar las decisiones adecuadas frente al riesgo tendrá una menor predisposición a resultar afectada negativamente (**vulnerabilidad**).

Este esquema conceptual, procedente del campo de la prevención de riesgos de desastres tiene la ventaja de que facilita el desarrollo de intervenciones coherentes que actúen sobre los diferentes componentes del riesgo. En el ejemplo previo, actuamos sobre el peligro si reducimos las emisiones de gases de efecto invernadero. Y actuamos sobre la exposición si reubicamos las viviendas o las infraestructuras situadas en zonas inundables o evitamos que en el futuro se sitúen en estos enclaves. Y actuamos sobre el factor vulnerabilidad si creamos capacidades personales y sociales frente a las amenazas. Debe destacarse muy especialmente, la importancia de crear capacidades en la escala local, dado que, como ocurre en el ejemplo de las inundaciones, los riesgos planteados y los tipos de respuestas más efectivos y ventajosos para abordarlos se concretan, en gran medida, en contextos locales.

La creación de «capacidad adaptativa» frente al cambio climático ha adquirido una relevancia creciente a partir del Acuerdo de París (2015), ya que este Acuerdo establece «el objetivo global sobre adaptación de mejorar la capacidad adaptativa, reforzar la resiliencia y reducir la vulnerabilidad ante el cambio climático» (artículo 7). En el ámbito académico, coexisten interpretaciones diversas sobre cuáles son las claves para «mejorar la capacidad adaptativa», aunque habitualmente se citan el refuerzo de los sistemas de gobernanza, la definición de planes de contingencia frente a los riesgos y el impulso a la educación y capacidad comunitaria de aprendizaje. La tabla 1 presenta

algunos de los ingredientes básicos que habitualmente son considerados como componentes de la capacidad adaptativa.

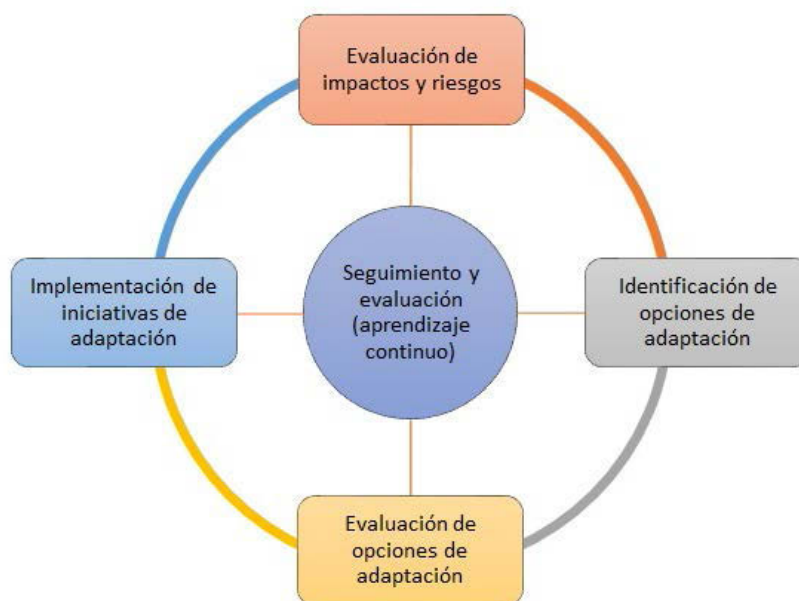
La adaptación al cambio climático es comúnmente concebida como un proceso circular que incluye la evaluación y seguimiento de los riesgos, la identificación de opciones de adaptación, la selección de opciones y su aplicación. Se trata de un proceso iterativo en el que el aprendizaje juega un papel esencial. El siguiente esquema, procedente del Programa de Trabajo 2021-2025 del Plan Nacional de Adaptación al cambio climático de España (PNACC), asigna un papel central al aprendizaje continuo en el ciclo de la adaptación (MITECO, en prensa).

Tabla 1. **Capacidad adaptativa de las comunidades frente al cambio climático**

Dimensión	Elementos clave
Capacidad de aprendizaje El conjunto de actores implicados en la adaptación necesita aprender a partir de la experiencia y del conocimiento generado por otros.	- Mecanismos de comunicación, seguimiento y evaluación
	- Transferencia del conocimiento
	- Instrumentos de educación, formación y participación pública
Gobernanza Las respuestas adaptativas eficaces requieren mecanismos de integración sectorial, de coordinación territorial e instrumentos de planificación que permitan anticipación y coherencia.	- Integración sectorial de los riesgos climáticos
	- Perspectiva multiescalar (esquemas de adaptación en las escalas local, regional y nacional)
	- Planes de adaptación
	- Mecanismos de participación
Corresponsabilidad social Los actores sociales deben tener la posibilidad de ajustar su comportamiento en respuesta a los cambios en el sistema climático.	- Información y herramientas de autodiagnóstico
	- Asesoramiento técnico
	- Empoderamiento de actores sociales (conciencia de la capacidad social para abordar las amenazas)
Recursos para la adaptación La adaptación al cambio climático requiere recursos humanos, financieros y tecnológicos.	- Recursos económicos dedicados a la adaptación
	- Recursos humanos dedicados a la adaptación
	- Recursos tecnológicos (por ejemplo, medios para la alerta temprana)

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. El aprendizaje continuo en el ciclo de la adaptación.



Fuente: MITECO (en prensa).

¿Por qué considerar a la educación como un ingrediente esencial de la adaptación al cambio climático?

La capacidad de aprendizaje en general y la educación en particular son componentes esenciales de la capacidad adaptativa frente al cambio climático por varias razones, entre ellas:

- La educación aporta a las personas una mejor comprensión de la naturaleza de los riesgos a los que debemos dar respuesta.
- La educación mejora la capacitación para abordarlos, tanto a través de las decisiones personales como de las colectivas.
- La educación genera un sentido de la responsabilidad para contribuir a los cambios requeridos para evitar o reducir los riesgos derivados del cambio climático.
- El enfoque educativo, incorporado a los procesos de participación comunitaria permite construir o reforzar el aprendizaje social (Heras, 2007) y, en consecuencia, mejorar los mecanismos colectivos frente a los riesgos.

- La educación (con un enfoque comunitario) refuerza las redes sociales con un componente adaptativo.

De los diagnósticos locales a las intervenciones socioeducativas

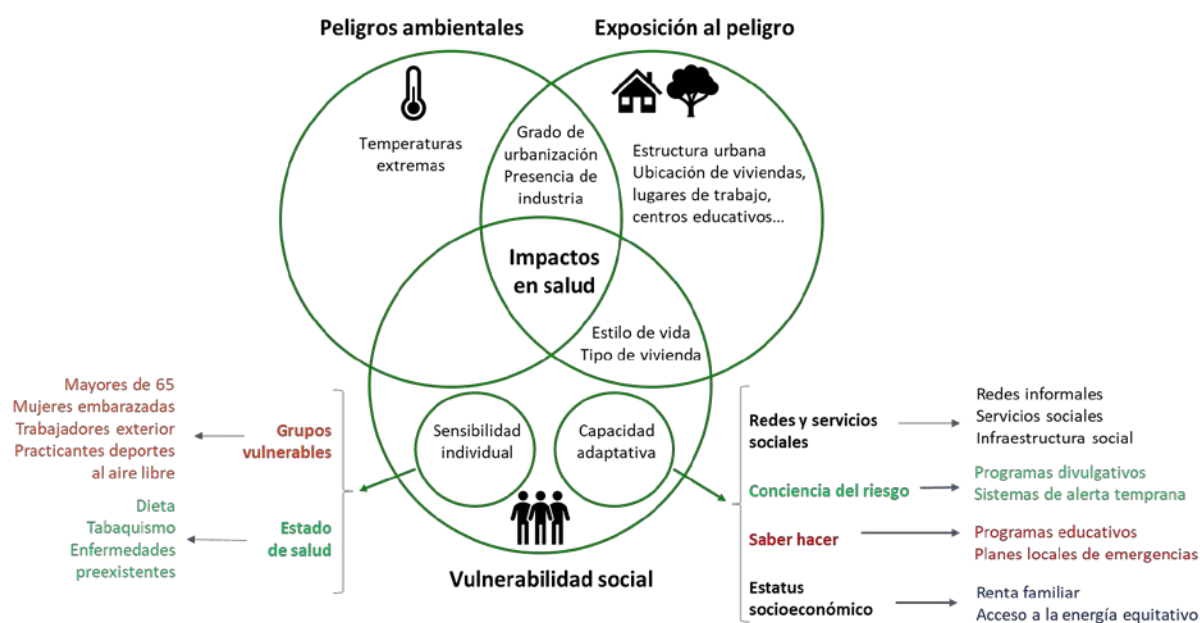
Para entender mejor el papel de la educación en la creación de capacidades locales frente a los riesgos derivados del cambio climático vamos a considerar una amenaza climática concreta: el incremento de los episodios de temperaturas extremas asociado al cambio del clima. La figura 3 expresa los impactos sobre la salud de las personas de las altas temperaturas como el resultado de la interacción entre el peligro (en este caso, los episodios de temperaturas extremas, cuya frecuencia, intensidad y duración se incrementan como consecuencia del cambio climático), el nivel de exposición al peligro (que depende de factores como la estructura urbana, la ubicación de las viviendas, los lugares de trabajo y estudios) y la vulnerabilidad social, en la que intervienen factores relacionados con la sensibilidad individual (por ejemplo, las personas mayores o las mujeres embarazadas son más sensibles al calor) y la capacidad adaptativa (por ejemplo, tener conciencia del riesgo y conocimiento de las medidas de autoprotección nos permite reducir nuestra vulnerabilidad).

Como ya hemos destacado, este esquema conceptual para el análisis y la gestión de los riesgos procede del campo de la reducción de riesgos de desastres y ha sido adoptado de forma general por la comunidad técnica y profesional que trabaja en el campo de la adaptación al cambio climático, ya que permite entender los factores clave implicados en la configuración del riesgo y actuar de forma complementaria sobre ellos. Si analizamos este esquema desde una perspectiva educativa podemos observar diversos aspectos de interés:

- **Grupos prioritarios y especificidad de los mensajes:** hay grupos sociodemográficos que podrían requerir intervenciones más urgentes o específicas, ya que poseen niveles de sensibilidad mayores y problemáticas propias.
- **Integración de la acción educativa en procesos sociales (enfoque socioeducativo):** la capacidad adaptativa de las personas y comunidades depende de un variado conjunto de aspectos en los que se entremezclan elementos físicos y sociales, incluyendo entre estos últimos aspectos comunicativos y educativos y de gobernanza.

El ejemplo muestra a las claras la necesidad de estrechar los lazos entre las intervenciones sobre el medio físico, que condicionan la exposición a los riesgos, los servicios públicos que proporcionan capacidad adaptativa y los sistemas de información, educación y participación social (que no dejan de ser una parte de los anteriores).

Figura 3. **Impactos sobre la salud de las temperaturas extremas: factores clave de vulnerabilidad social**



Fuente: elaboración propia a partir del esquema propuesto en Kaźmierczak (2018).

Las políticas públicas frente al cambio climático y la educación: a la búsqueda de puntos de encuentro

Es indudable que el papel de la educación frente al cambio climático va mucho más allá de convertirse en un acompañante de las políticas públicas frente al cambio climático. Pero también resulta evidente que los procesos transformadores que se están empezando a abordar desde la esfera pública abren una ventana de oportunidad única en la que puede aplicarse la educación social y ambiental:

- Las políticas públicas de mitigación y adaptación se internan en territorios nuevos sobre los cuales el conocimiento práctico es limitado. Si estos procesos no incorporan un importante componente de participación social y aprendizaje, su eficacia (incluso su mera viabilidad) son inciertas.

- La acción frente al cambio climático constituye un medio educativo esencial. Implicarse en la resolución de problemas en un contexto comunitario siempre ha sido una de las mejores vías para generar saber hacer y sentido de la responsabilidad y conectar conocimiento y acción.

La educación en los acuerdos y normas que guían la respuesta institucional frente al cambio climático

Las herramientas educativas y de intervención social se han ido incorporando progresivamente al conjunto de instrumentos legales dedicados al cambio climático, contribuyendo (al menos sobre el papel) a incluir a la educación como uno de los componentes de la respuesta frente al cambio del clima. Algunas referencias clave en la escala internacional y nacional son⁴:

- La Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático (1992) ya dedica uno de sus artículos (el artículo 6) a las cuestiones relativas al acceso a la información, la sensibilización pública, la educación, la capacitación y la participación pública, así como a la cooperación internacional en estas temáticas. No obstante, su desarrollo sólo empezó a tomar cuerpo diez años después de la Cumbre de Río, con la aprobación de un primer programa de trabajo (Programa de Nueva Delhi, 2002).
- El Acuerdo de París (2015), orientado a limitar el calentamiento global, a aumentar la capacidad de adaptación frente a sus efectos adversos y mejorar los flujos financieros para hacer frente al cambio climático, reafirma en su artículo 12:

Las Partes deberán cooperar en la adopción de las medidas que correspondan para mejorar la educación, la formación, la sensibilización y participación del público y el acceso público a la información sobre el cambio climático, teniendo presente la importancia de estas medidas para mejorar la acción en el marco del presente Acuerdo.

- La Ley española de Cambio climático y Transición Energética (2021) dedica su artículo 35 a la educación y la capacitación frente al cambio climático. El primer apartado indica:

⁴ Las regiones y los municipios también están desarrollando sus propios instrumentos legales frente al cambio climático que incluyen, con frecuencia, compromisos educativos.

El sistema educativo español promoverá la implicación de la sociedad española en las respuestas frente al cambio climático, reforzando el conocimiento sobre el cambio climático y sus implicaciones, la capacitación para una actividad técnica y profesional baja en carbono y resiliente frente al cambio del clima y la adquisición de la necesaria responsabilidad personal y social.

- El nuevo Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático 2021-2030 (MITECO, 2020) constituye un buen ejemplo de los avances en la integración del componente educativo en la planificación de la adaptación en España. El plan define 18 ámbitos de trabajo prioritarios, entre ellos el de «educación y sociedad», cuyas líneas de acción se muestran en la tabla 2:

Tabla 2. **PNACC 2021-2030. Líneas de acción en el ámbito de trabajo «Educación y sociedad»**

17.1.	Integración de la adaptación al cambio climático en el Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad
17.2	Promoción de la educación para la sostenibilidad en el sistema educativo formal ante los desafíos del cambio climático
17.3	Formación continua del personal técnico y profesional en materia de adaptación
17.4	Creación de comunidades de adaptación
17.5	Promoción de estilos de vida resilientes y adaptados al clima
17.6	Protección y fomento del empleo a través de la adaptación

Destacamos, por su estrecha relación con la educación social, la línea 17.4, dedicada a la capacitación de comunidades y grupos de población especialmente vulnerables ante determinados riesgos de carácter climático. A través de esta línea de acción se persigue la capacitación de estos grupos humanos para que puedan participar activamente en los procesos colectivos de prevención y gestión del riesgo (por ejemplo, los planes de gestión del riesgo de inundaciones o los planes de prevención y gestión de incendios).

Experiencias de adaptación al cambio climático desde un enfoque educativo, local y comunitario

Conectados o no con esta ola de incorporación de lo educativo en los acuerdos, leyes y planes que organizan respuestas frente a los riesgos derivados del cambio climático, se extienden y diversifican las iniciativas de escala local orientadas a la

creación de capacidades sociales y comunitarias para la adaptación al cambio climático con un fuerte componente educativo.

En el contexto español, en concreto, empiezan a plantearse interesantes intervenciones de carácter socioeducativo en torno a la gestión de riesgos y la adaptación al cambio climático en el ámbito local. Se trata de intervenciones en las que se establece un diálogo entre conocimiento experto y participación social de cara a lograr cambios tangibles que reduzcan la vulnerabilidad y mejoren la capacidad adaptativa de las comunidades. A continuación, reseñaremos brevemente tres casos, que abordan desde esta perspectiva tres de los riesgos más inmediatos y tangibles derivados del cambio climático en España:

- riesgos sobre la salud de las altas temperaturas;
- riesgos de inundación, y
- riesgo de incendios en zonas de interfaz urbano forestal.

Caso 1: Refugios climáticos en las escuelas (Barcelona)

El objetivo de este proyecto, planteado en el Plan Clima del Ayuntamiento de Barcelona (2018) y financiado por el programa de Acción Urbana Innovadora de la Comisión Europea, es convertir una serie de escuelas vulnerables al calor en refugios climáticos abiertos a toda la ciudadanía, aplicando soluciones tradicionales contra el calor en los edificios y transformando los patios con vegetación, espacios de sombra y puntos de agua. Algunos elementos destacados de este proyecto son:

- Diálogo entre expertos y comunidad educativa: el alumnado, la comunidad educativa y las distintas instituciones y expertos que participan en el proyecto consensuan el diseño de los espacios y definirán las necesidades específicas.
- Proyecto educativo: la definición y el seguimiento de estas medidas estarán incluidos en el proyecto educativo del centro, que trabajará principalmente la información y la formación sobre el cambio climático.
- Apertura de espacios para la ciudadanía: el objetivo es que estos espacios no sirvan solo para el alumnado de la escuela, sino también para toda la ciudadanía del entorno, que podrá acceder a los patios en periodo no lectivo.
- Evaluación desde la perspectiva de la salud: todos los cambios son monitorizados desde la perspectiva de la salud y el bienestar, de manera que se pueda evaluar el impacto logrado en parámetros ambientales, de salud y bienestar.

- Replicabilidad: se busca que, a través de estas actuaciones, la ciudadanía y la comunidad escolar conozcan la necesidad de impulsar medidas para adaptar la ciudad al cambio climático, y que estas medidas sean replicables en otros edificios, sobre todo escuelas.

En el marco de esta iniciativa se han transformado los espacios exteriores anexos a los centros educativos, en un proceso colaborativo entre administraciones, entidades y escuelas, con proyectos pedagógicos con los niños y niñas de cada centro para decidir las actuaciones concretas.

Caso 2: Plan de Protección Civil de Navaluenga (Ávila)

Navaluenga es un municipio de la provincia de Ávila, situado a orillas del río Alberche, propenso a sufrir un tipo de inundaciones repentinas conocidas como avenidas torrenciales súbitas (*flash flood*, en inglés). Un equipo multidisciplinar ha trabajado en este municipio diseñando un proyecto de comunicación orientado específicamente al cambio de actitudes y comportamientos de la población local en relación con el riesgo de inundaciones (Diez y otros, 2020; García Martín y otros, 2020).

El punto de inicio del proyecto fue la realización de una encuesta (contestada por 254 habitantes, 10 % de la población del municipio). El análisis de los resultados obtenidos reveló una baja percepción del riesgo de inundación y un escaso conocimiento de las acciones a adoptar antes, durante y después de la inundación. Además, se observó que el riesgo de inundación se percibía en mayor medida para el conjunto del municipio que para el propio hogar, y más a largo que a corto plazo.

La estrategia de intervención aplicada tras el estudio incluyó diversos tipos de actividades: una charla informativa sobre inundaciones; un concurso de preguntas y respuestas sobre los diferentes contenidos del Plan de Protección Civil; una exposición de historias, fotografías y videos sobre inundaciones pasadas; y una serie de talleres intergeneracionales. Estas cuatro actividades fueron diseñadas considerando los resultados de la encuesta previa y su efecto fue posteriormente medido con una nueva encuesta realizada tras las actividades.

Esta nueva encuesta permitió comprobar que la estrategia había resultado particularmente efectiva a la hora de aumentar el conocimiento sobre las acciones de protección antes de abandonar la casa y tras el regreso al hogar. Sin embargo, la

percepción del riesgo de inundación sólo había aumentado cuando se consideraba el conjunto del municipio y el largo plazo.

Caso 3: Plan de sensibilización en prevención de incendios en la interfaz urbano-forestal (Comunidad Valenciana)

La Comunidad Valenciana cuenta con amplias zonas urbanizadas en espacios de carácter urbano-forestal que poseen un elevado riesgo de incendios, que tiende a incrementarse por las condiciones más secas y cálidas derivadas del cambio climático. En los años 2017, 2018 y 2019 la Generalitat Valenciana ha impulsado un Plan de sensibilización en prevención de incendios forestales que «centra sus esfuerzos en la intervención social a través de la comunicación, la educación, la formación, la participación e incluso la mediación, impulsando la implicación de la sociedad en la conservación del medio».⁵

Esta intervención persigue que las personas que habitan en zonas de interfaz urbano-forestal sean conscientes de que «vivir en el monte implica un riesgo añadido que debe tenerse en cuenta», reconozcan la importancia de prepararse, a nivel de vivienda o de área urbanizada, para hacer frente a la amenaza de un fuego y reducir los daños, saber autoprotegerse en caso de incendio forestal y poder ofrecer a los medios de extinción unas condiciones óptimas de seguridad en sus intervenciones y maniobras.

En el marco de la campaña:

- se han localizado las áreas urbanizadas de mayor riesgo;
- se han editado diversos materiales informativos y manuales prácticos, y
- se han organizado sesiones informativas (formato charla-coloquio-debate).

De esta campaña destacan los materiales elaborados (disponibles en la web):

- Guía metodológica de actuaciones de prevención defensa y autoprotección en la interfaz urbano-forestal (Manca y López, 2014).
- Manual de buenas prácticas en prevención de incendios forestales.
- Guía de planificación de prevención de incendios forestales en el ámbito municipal.
- Jardinería de baja inflamabilidad en zonas de interfaz urbano-forestal.
- Encuesta de autoevaluación de la vivienda

⁵ https://agroambient.gva.es/es/web/prevencion-de-incendios/novedades/-/asset_publisher/oqHsVIA4hPBY/content/plan-de-sensibilizacion-para-zonas-de-interfaz-urbano-forestal

Los tres casos aquí presentados son sólo una muestra de un conjunto de experiencias cada vez más amplio y prometedor que se extiende a otros campos como las propuestas didácticas (Morote, 2018; García y Benítez, 2021; Huertas y otros, 2021) o la construcción participativa de estrategias integradas frente a los riesgos climáticos (Broekman y otros, 2020).

Gestión pública y educación social: un encuentro necesario frente al cambio climático

En este trabajo hemos presentado el marco conceptual comúnmente utilizado para el análisis y gestión de los riesgos derivados del cambio climático, identificando el espacio otorgado a la educación como herramienta para la creación de capacidad adaptativa; hemos resumido algunos hitos en la incorporación de la educación en los instrumentos internacionales y nacionales frente al cambio climático y hemos reseñado algunos ejemplos de integración del componente socioeducativo en intervenciones públicas de escala local frente a los riesgos climáticos.

Este conjunto de realidades señala avances en la integración de herramientas educativas en los planes de gestión local de los riesgos climáticos. Desde una perspectiva institucional, las oportunidades para una auténtica integración del componente educativo en las políticas de respuesta frente a los riesgos derivados del cambio climático parecen estar ampliándose a partir de la confluencia de diversos factores:

- a) El reconocimiento en el **ámbito académico** del papel de la educación como herramienta catalizadora de respuestas frente al cambio climático en general y de creación de capacidad adaptativa en particular (IPCC).
- b) El reconocimiento en el **ámbito político y administrativo** de la necesidad de la formación y la educación para hacer viables los compromisos y las políticas de cambio climático (UNFCCC y Acuerdo de París).
- c) Aparición de **marcos de planificación** de escala estatal que incorporan el componente educador y formador (PNACC).
- d) La aparición de una oleada creciente de **iniciativas de escala local** como los planes de gestión de riesgos o los planes locales de adaptación, en los que el componente educativo se integra de forma natural, aprovechando los recursos locales y poniendo en valor sus contextos.

Si bien aún es difícil saber en qué medida se logrará una integración fructífera del componente educativo en los proyectos de transición ecológica, cabe pensar que ese encuentro será más constructivo si se avanza en la creación de marcos de análisis y de trabajo comunes, y en la demostración del papel de la educación en los proyectos. La creación de espacios de encuentro y diálogo y la visibilización de las buenas prácticas que se van desarrollando pueden contribuir a lograrlo.

Referencias

- Ajuntament de Barcelona (2018). *Plan Clima 2018-2030*. https://www.barcelona.cat/barcelona-pel-clima/sites/default/files/documents/plan_clima_juny_ok.pdf
- Broekman, A., Sánchez-Plaza, A., Garófano-Gómez, V., y Martínez-Capel, F. (2020). *Estratègia integrada per a la reducció de la vulnerabilitat als impactes del canvi global al Delta i la Baixa Tordera. Informe tècnic projecte REDAPTA*. CREAL.
- Díez, A., Hernández, M., Díez, P., y Carrera, C. (2020) Programa de educación infantil en el riesgo de inundaciones “Venero Claro – agua” (Ávila). En M.I. López, y J. Mélgarego (Eds.), *Riesgo de inundación en España: análisis y soluciones para la generación de territorios resilientes* (pp.1191-1200). Universitat d’Alacant.
- Kaźmierczak , A. (2018). *Unequal exposure and unequal impacts: social vulnerability to air pollution, noise and extreme temperatures in Europe*. EEA Report n° 22/2018.
- García, A.B., y Benítez, L. (2021). *Guía para la elaboración de planes de cambio climático en escuelas*. SEO-Birdlife.
- García Martín, J.A., Cuervo Arango, M. J.A., Bodoque del Pozo, J.M., Díez Herrero, A., Pérez López, R.,y Talayero Sebastian, F. (2020). Análisis de la percepción social para la comunicación y la gestión del riesgo de inundaciones. En M.I. López, y J. Mélgarego (Eds.), *Riesgo de inundación en España: análisis y soluciones para la generación de territorios resilientes* (pp. 1069-1086). Universidad de Alicante.
- Heras, F. (2007). La participación como proceso de aprendizaje y conocimiento social. *Educación Social*, 35, 28-42
- Huertas, S., Rodrigo, D., De la Osa, J., y Alcañiz, G. (2021). *Aclimatarnos. Guía didáctica sobre adaptación al calor*. Instituto de Salud Carlos III. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/guiaaclimatarnos_tcm30-540408.pdf
- IPCC (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press. In Press.
- Ley 7/2021, de 22 de mayo, de cambio climático y transición energética, BOE, núm. 121, de 21 de mayo de 2021.
- Manca, T., y López, M. (2014). *Guía metodológica de actuaciones de prevención, defensa y autoprotección en la interfaz urbano-forestal*. Comunidad Valenciana.

- MITECO (2020). *Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático 2021-2030*. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico.
- MITECO (en elaboración). *Programa de Trabajo 2021-2025 del Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático*. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico.
- Morote, A.F. (2018). El Parque Inundable La Marjal de Alicante (España) como propuesta didáctica para la interpretación de los espacios de riesgo de inundación. *Didáctica Geográfica*, 18, 211-230.
- ONU (1992). *Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático*. https://unfccc.int/sites/default/files/convention_text_with_annexes_spanish_for_posting.pdf
- ONU (2002). *Programa de Nueva Delhi*. https://unfccc.int/cop8/latest/delhidecl_infprop.pdf
- ONU (2015). *Acuerdo de París*. https://unfccc.int/sites/default/files/spanish_paris_agreement.pdf

Educar para la (trans)formación social

Dolores Limón Domínguez, Jorge Ruiz-Morales, Rocío Valderrama-Hernández y Lucía Alcántara-Rubio
Universidad de Sevilla

dlimon@us.es

Palabras clave: ecosocial; ecofeminismo; sostenibilidad; educación ambiental; ecociudadanía.

Resumen

La situación actual de crisis multidimensional y de insostenibilidad social y ambiental es una responsabilidad compartida que nos insta a comprometernos a todos y todas. Nuestra aportación como respuesta a este desafío parte de la necesidad de reorientar la acción educativa y dirigirla hacia la urgencia de construir una ciudadanía activa, que logre trabajar en un escenario de incertidumbres, tomando como referencia la investigación-acción social y desde un claro compromiso con la realidad ecosocial vivida y sentida. En respuesta a ello, en este capítulo se presentan claves teóricas y metodológicas para la conformación de una formación ecosocial en el ámbito universitario tomando como referencia la perspectiva ecociudadana y ecofeminista.

Introducción

La situación actual de crisis multidimensional y de insostenibilidad social y ambiental es una responsabilidad compartida que nos insta a comprometernos a todos y todas. Nos exige y reclama nuestra participación para la reconstrucción de una ética socioambiental desde la que emerjan nuevas herramientas y metodologías para comprender y transformar la realidad tan delicada a la que asistimos (Collado, 2016). Como señala Caride (2019), el desafío está en garantizar que se puede vivir con dignidad en todo tiempo y lugar: «Esta es, o debería ser, la tarea que ilumine cotidianamente cualquier desarrollo que se declare sostenible: sin fronteras, cerca o lejos, dándonos la oportunidad de abrazar a la humanidad, humanizándonos» (p.9). Un pilar fundamental en este reconstruir es la búsqueda y puesta en marcha de nuevas formas de organizarnos y relacionarnos, de cuidar y ser cuidadas, de dar afecto y

también recibirlo desde un planteamiento planetario, en el que somos conscientes de nuestra interdependencia y también de nuestra ecodependencia.

Este reto nos sitúa en la necesidad de afirmar, con total rotundidad, que precisamos nuevos enfoques y modos de hacer en todos los ámbitos de la sociedad, pero especialmente, y es en este en el que nos centramos, en el ámbito educativo (Limón y Alcántara, 2019). La educación es una línea estratégica a donde dirigir toda la atención y esfuerzos. Estas palabras, evidentemente, convocan a la educación, a todas las educaciones, y a todos los elementos que la componen (estructura, organización, currículo, metodologías, contenidos, etc.) a realizar un giro, a invertir sus prioridades, a reconstruir el fundamento epistemológico y ético que ha copado el ámbito educativo. Pero para ello cabe preguntarse ¿a qué tipo de educación nos referimos? ¿Cómo debe ser planteada? ¿Bajo qué propuestas teóricas y metodológicas?

No es nuestro propósito dar una respuesta cerrada a tales interrogantes, ya que se trata de cuestionamientos vivos y contextuales que dependen de muchos otros factores y que, al delimitarnos de forma excesiva, perderían la flexibilidad que requiere su respuesta; además, cuando a una pregunta se le encuentra su solución ya deja de ser un interrogante. Y lo cierto es que no nos interesa detenernos en la búsqueda de respuestas cerradas, de manera que se mantenga siempre un continuo estado de indagación y mejora que nos permita seguir aprendiendo y construyendo. Sin embargo, sí nos interesa presentar una propuesta con la que venimos trabajando y profundizando, que permite orientar el camino y trazar algunas líneas en la búsqueda de respuestas, pero que mantiene la amplitud suficiente para no ser considerada una propuesta cerrada y rígida, sino más bien un punto de partida desde el que poder seguir construyendo.

Nos referimos, en primer lugar, a la necesidad de cambiar la manera de concebir la educación y su función, actualmente muy centrada en la profesionalización y en su utilidad productiva, para reorientarla al bienestar planetario, situando su sentido y su misión en garantizar en las personas actitudes y comportamientos que contribuyan con su sentir, con su pensar y con su hacer a construir sociedades más justas, equitativas e inclusivas (Caride, 2019). En este sentido, nuestra experiencia, tras varias décadas de reflexiones y desarrollo de proyectos e iniciativas varias, nos lleva al convencimiento de que la (trans)formación de nuestras realidades solo será posible desde una educación dialógica y participativa, en la que estudiantes, alumnado y ciudadanía, entiendan su corresponsabilidad y co-protagonismo para la construcción de una sociedad sustentable. Y es aquí, en este quehacer pedagógico y social en el que la Educación Ambiental (EA

en adelante) ofrece una reconocida trayectoria histórica, al proporcionar teorías y prácticas de alcance ético, cívico y existencial (Caride, 2019). Una educación que como señala Sauvé (2004), debería escapar con urgencia de las consideraciones que le otorgan un espacio temático, entre otras muchas educaciones con adjetivo, y pasar a ser considerada como un componente nodal en cualquier proceso educativo. Como sostiene González-Gaudiano (1990), se trata de una concepción de la EA que no se ajusta al papel de pedagogía residual que se le ha venido otorgando por los sistemas educativos. Como venimos insistiendo se trata de una educación transformadora; una educación que se desarrolla mediante una práctica que vincula a la persona, al estudiante, al alumnado con su comunidad, con sus valores y actitudes, promoviendo de este modo una responsabilidad, un compromiso y un comportamiento dirigido a la mejora de las realidades contextuales, tanto en sus aspectos naturales como sociales. La EA, bajo estos parámetros, contribuye de forma significativa al desarrollo de las habilidades y aptitudes necesarias para que dicha transformación sea posible.

Bajo estos fundamentos se sitúa el planteamiento que aquí se presenta y que, desde una trayectoria significativa y comprometida en este ámbito, venimos poniendo nuestros esfuerzos y esperanza en la EA como motor de transformación. En nuestra trayectoria profesional y personal, situamos a la EA como un camino necesario y central para promover y alcanzar la sostenibilidad planetaria, lo cual, de acuerdo con Álvarez y Vega (2009) conlleva, irremediablemente, a redefinir los nuevos escenarios educativos, sus tiempos y ritmos, los espacios, los contenidos, la metodología, el papel del profesorado y de todos los actores que intervienen en la práctica escolar, el currículo, su gestión y, en definitiva, el ecosistema y sentido pedagógico actual.

Nuestra aportación como respuesta a este desafío, parte de la necesidad de reorientar la acción educativa y dirigirla hacia la urgencia de construir una ciudadanía activa, que logre trabajar en un escenario de incertidumbres, tomando como referencia la investigación-acción social y desde un claro compromiso con la realidad ecosocial vivida y sentida (Limón et al., 2019). En respuesta a ello, en este capítulo se presentan claves teóricas y metodológicas para la conformación de una formación ecosocial en el ámbito universitario tomando como referencia la perspectiva ecociudadana y ecofeminista (Limón et al., 2002; Limón y Solís, 2014).

La irrupción de la pandemia nos obliga a cambiar la hoja de ruta

Antes de adentrarnos en las bases teóricas y metodológicas del planteamiento que aquí se presenta, nos parece oportuno reflexionar, aunque solo sea de forma breve, sobre la situación actual de pandemia en la que nos encontramos a nivel planetario. La EA posee un recorrido histórico y un bagaje suficiente como cuerpo de conocimiento científico, práctico y ecosocial para realizar un análisis bastante completo que facilite una mirada amplia, compleja, crítica y comprometida con la realidad que nos ha sorprendido a partir de la aparición del COVID-19, en la primera pandemia del siglo XXI. Un momento que estamos viviendo y que, una vez más, demuestra la irremediable interconexión que vincula a todos y cada uno de los rincones y seres que cohabitamos la Tierra, y que, al mismo tiempo, nos insta a reorientar la hoja de ruta, cambiar el discurso y nuestras acciones en todos los ámbitos.

Si bien es cierto que el mundo no estaba en camino de cumplir los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que propone la Agenda 2030 –el proyecto global más comprometido hasta la fecha– antes de que golpeará el COVID-19, debemos reconocer que ahora el desafío se ha magnificado y recrudecido, tal y como señala el *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021*. En este informe se muestra el descomunal peaje que la pandemia ha causado al cumplimiento de la Agenda 2030. Como dijo el secretario general adjunto de la ONU, Liu Zhenmin, en el último Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible, «la pandemia ha detenido o revertido años o incluso décadas de progreso en el desarrollo. La pobreza extrema mundial aumentó por primera vez desde 1998». En el polo opuesto, también ha crecido la **riqueza extrema**.

Al mismo tiempo, las consecuencias de la pandemia ponen de manifiesto, una vez más, la existencia de una lógica sobrecogedora en la que los más débiles, los más desprotegidos, los que menos bienes y riquezas poseen, están al servicio de una estructura jerárquica, con poder y codicia; y son estos grupos, colectivos y personas quienes más sufren las consecuencias de todas las situaciones de crisis que vivimos. Esta cruda realidad, que se mantiene a lo largo de la historia, cobra especial relevancia y es abordada con especial atención desde la EA.

En este momento son los niños y las niñas, quienes en orden inverso al riesgo que produce el coronavirus están soportando el mayor de los esfuerzos y sacrificios, con riesgos para su salud y bienestar. Como bien se ha venido señalando, el virus apenas los afecta a nivel clínico, pero sus consecuencias indirectas los golpea de manera

insoslayable, sobre todo a los más vulnerables, a quienes, insistimos, afecta doblemente. En palabras del pediatra y epidemiólogo del Instituto Salud Global, Quique Bassat, el gran problema de la COVID-19 en la infancia siempre han sido las consecuencias indirectas. Señala que los sentimientos de soledad, tristeza, miedo siguen aumentando, al mismo tiempo que crecen los hogares pobres y los trastornos de salud mental (Sosa y Casal, 2022).

De la noche a la mañana nos ha cambiado el modo de relacionarnos, de sentirnos, de mirarnos, de entendernos, de comunicarnos y de participar en todos los espacios y órdenes de la vida; todo ello sin que hayamos podido tener tiempo suficiente para reorientar nuestro discurso y generar acciones que den respuesta ante esta situación tan abrupta. Al respecto, queremos hacer un apunte, en tanto que pudiera parecer que el COVID-19 se trata de un elemento aislado que nada tuviera que ver con la situación de insostenibilidad que venimos soportando, pues estamos de acuerdo con Caride y Meira (2020, p.23) que «en el fondo, aunque ahora se asocie a los nombres de un virus, es una muestra más del mundo desbocado, líquido, frágil, vulnerable y cada vez más insostenible en el que nos hemos instalado desde hace décadas». Por ello, la EA es hoy más que nunca una vía útil y necesaria para entender los procesos que nos interrogan en la actualidad, para poner en cuestión el pasado, para comprender el presente y poder construir un futuro sostenible.

Claves teóricas y metodológicas para la conformación de una formación ecosocial en el ámbito universitario

Es indiscutible el papel central que adquiere la universidad y la función esencial que desempeña dentro de la sociedad en la construcción de un nuevo horizonte. La universidad no solo posee una experiencia y un conocimiento que resulta crucial para dar respuesta a los desafíos sociales, económicos y ambientales (El-Jardali et al., 2018), sino que resulta ser el escenario idóneo en el que construir nuevas respuestas acordes a los tiempos actuales. Tanto es así que Benayas et al. (2017), sostienen que el futuro en el planeta depende, en gran medida, de la capacidad que puedan tener las universidades y los centros de investigación de generar respuestas a las problemáticas socioambientales.

Esta cuestión viene siendo reclamada en la literatura científica desde hace décadas. Sin embargo son muchos los académicos que reivindican una mayor y profunda implicación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo

y consecución de la *Agenda 2030* propuesta por las Naciones Unidas (Adams et al., 2018; Ahmadein, 2019; Alcalá del Olmo et al., 2020; Alcántara-Rubio et al., 2020; Ferrer-Balas et al., 2009; 2020; Leal Filho et al., 2019; Mayoral et al., 2020; Moore, 2005; Nhamo y Mjimba, 2020; Saénz, 2019; SDSN Australia/Pacific, 2017; Zhou et al., 2020). Cabe señalar que ya en 2012, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE-Sostenibilidad, 2012) publicó un documento con indicaciones para la incorporación de la sostenibilidad en el ámbito universitario, en el que se señalaba lo siguiente:

Es indudable que la educación superior es una herramienta clave para alcanzar el Desarrollo Sostenible y para la construcción del futuro. Esto obliga a la Universidad a rediseñarse, pues no puede seguir funcionando como hasta ahora si quiere formar profesionales capaces de afrontar los retos actuales y futuros (p.2).

Es cierto que, desde entonces, y aun más con las exigencias de la Agenda, desde las IES se han venido desarrollando numerosas iniciativas que pretenden abordar y dar respuesta al desafío de la sostenibilidad. Sin embargo, sigue existiendo el reclamo generalizado de cambiar el sentido y orientación que ha seguido la universidad hasta el momento (Galdos-Frisancho et al., 2020). Se precisa un cambio profundo en la forma de abordar la sostenibilidad en las universidades que parta de planteamientos más orgánicos y arraigados a la comunidad, donde los espacios y canales de participación se amplían y extienden más allá de las aulas y de los despachos, y en los que se incluye la participación de los diferentes actores. Nos aproximamos al planteamiento que sostienen Galdos-Frisancho et al. cuando apuntan que las universidades deben convertirse en espacios abiertos de confluencia, facilitando ambientes y escenarios donde diferentes partes y voces se encuentran y relacionan para dar solución a problemas complejos, y que desde nuestro planteamiento deben ser próximos al contexto en el que se encuentran.

Sirva como ejemplo de experiencia vivida y sentida el trabajo realizado aprovechando los Presupuestos Participativos de Sevilla puestos en marcha en la ciudad entre los años 2004 y 2007. La puesta en marcha de un proyecto de investigación, donde, la Universidad y el ayuntamiento de Sevilla comprueban que una democracia ambiental es posible. En este proyecto universitario, reconocido internacionalmente, y enmarcado como una estrategia de intervención socioambiental, se apostó por un proceso de transformación social a través de propuestas intergeneracionales de

democracia participativa, en el cual niños, niñas y jóvenes en acompañamiento de profesionales, educadores, maestros, técnicos municipales, analizaron la realidad de su barrio, del centro educativo y de la ciudad, traspasando las barreras académicas y siendo coprotagonistas en todo el proceso (Ruiz-Morales et al., 2006). Es importante recordar que lo que empezó siendo un proyecto de investigación sobre cómo dinamizar la participación infantojuvenil en la ciudad de Sevilla terminó siendo un proceso de coinvestigación y coparticipación intergeneracional, donde niños, niñas, jóvenes y personas adultas lograron sentirse corresponsables en la acción ciudadana (Limón et al., 2019).

Lo que pretendemos poner de manifiesto es que la situación actual, más que nunca, nos invita a ser coprotagonistas de un mundo posible y necesario donde las decisiones y acciones deben ser tomadas desde la corresponsabilidad de todas las personas. Para ello se requieren escenarios y realidades abiertas a la participación plural, lo más diversas y transversales posibles que favorezcan la integración de nuevas narrativas, imaginarios y formas de actuar.

El escenario descrito anteriormente destaca el potencial de la investigación universitaria como elemento esencial para involucrar a la sociedad a abordar estos desafíos. De acuerdo con Mader y Rammel (2015), a través de los conocimientos derivados de la investigación las instituciones de educación superior (IES) crean un impacto social que muestra un fuerte potencial para actuar como enclave para la sostenibilidad local y global.

Asimismo, la Universidad, además de situar como acción prioritaria la investigación, también mantiene un compromiso y responsabilidad con respecto a la docencia y todo aquello que sucede en el aula, o más bien en los procesos de aprendizaje, ya que partimos de la necesidad de que estos procesos se den con una clara proyección exterior, extendiéndose fuera de las paredes institucionales. Y es en este vínculo de lo exterior con lo interior, cuando los procesos de aprendizaje y la investigación se funden, se conectan con un claro sentido compartido. Es en esta última idea donde se encuentra una parte fundamental del planteamiento de GIEPAD (Grupo de Investigación de Educación de Personas Adultas y Desarrollo, HUM 596 de la Universidad de Sevilla), ya que el marco metodológico desde el que partimos nos lleva inevitablemente a ligar la docencia y la investigación, ambas bajo la metodología cualitativa como enfoque prioritario a emplear tanto dentro como fuera del aula. Al respecto, si bien estamos de acuerdo con Delgado y Gutiérrez (2007) en que se debe

renunciar a la creencia en la pureza, ya que «hay cuantitativo dentro de lo cualitativo y cualitativo dentro de lo cuantitativo» (p.27), poniendo de manifiesto que ambas pueden usarse como técnicas sin proporcionar más relevancia a una de ellas; también es cierto que mantenemos un acercamiento especial hacia la perspectiva cualitativa al sentirnos más próximos al fundamento ontológico y epistemológico que la sustenta. En este sentido, sabemos que la elección metodológica puede balancearse por una gradación en la que se ponga el énfasis en la técnica y se carezca de una de reflexión metodológica y epistemológica, o bien poner el énfasis precisamente en esta reflexión metodológica y epistemológica, y menos en la técnica. Posiblemente en esta gradiente, nos situemos más próximos a esta última.

Partimos de la idea de que la perspectiva cualitativa mantiene una epistemología holística y compleja, donde se tienen en cuenta el escenario, el ambiente, las personas participantes en el proceso de investigación y sus acciones del pasado y presente, tratando de, según señala Martínez (1996), entender el mundo y sus objetos tal y como son experimentados internamente por esas personas para lograr lo que Gadamer denomina la interpretación crítica. Luego, la perspectiva cualitativa interpreta sensiblemente y críticamente la vida personal, social, cultural y productiva de un grupo social desde la propia visión de los actores, generando, por tanto, una toma de conciencia individual y personal. Esta perspectiva confluye en lo colectivo como medio para construir conocimiento, para tomar decisiones, para liderar, para cambiar y transformar situaciones y problemáticas que, de forma mayoritaria, suelen estar ligadas a la vida cotidiana, al contexto cercano, a la experiencia y a los conocimientos derivados de ella que, como insistimos, se construye de forma colectiva. Estos aspectos se han tenido en cuenta desde GIEPAD, tanto en el diseño de proyectos de investigación como en los procesos de recogida de información desarrollados dentro del aula.

Desde que en 1996 se empezase a instaurar la EA en la licenciatura de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, hasta este momento que forma parte de los planes de estudio del Grado de Pedagogía, han sido muchas y muy diversas las aproximaciones que se han hecho al objeto de estudio y la forma de llevarlo a la práctica en la formación del alumnado, lo que ha llegado a generar una amalgama de corrientes dentro del propio campo de estudio. Sin embargo, a pesar de las diferencias que pudieran encontrarse, podríamos decir que estamos llegando a un consenso en el ámbito de la EA sobre ciertas cuestiones que se plantean a la hora de trabajarla en la formación de personas. Encontramos líneas comunes en muchas de

las iniciativas como son la atención puesta en aprendizaje en base a problemas concretos y cercanos a la vida cotidiana, y la necesaria participación del alumnado en la toma de decisiones, la elección de contenidos y metodologías conjuntamente con los estudiantes. Son aspectos que los sitúan en un análisis de su propia realidad y que los cuestionan colectivamente sobre qué hacer en sus pueblos, barrios y en el mundo del que forman parte para mejorar la realidad ecosocial y la calidad de vida de las personas que allí conviven; sin dejar de lado la proyección global que sus acciones tienen con respecto a todos los seres que cohabitamos el planeta.

Nos aproximamos, por tanto, a lo que viene siendo denominado Aprendizaje Servicio, metodología desde la que se pone un énfasis especial en el análisis crítico y la comprensión de problemas y necesidades sociales y ambientales del contexto cercano, lo cual permite al alumnado implicarse en su resolución de forma creativa. Cabe destacar, que desde la CRUE-Comisión de Sostenibilidad, se presentó en 2015 el documento en el que se presenta el Aprendizaje-Servicio como metodología docente idónea para el desarrollo de competencias en sostenibilidad y desde el que se reclama la institucionalización de esta metodología. Sin embargo, la metodología por sí misma tampoco garantiza los resultados de aprendizaje esperados. Desde nuestra experiencia podemos afirmar que es necesario prestar especial atención al bienestar que puedan experimentar los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, pues es de este estado de bienestar del que se nutre el compromiso que puedan adoptar. Esto se consigue facilitando espacios y momentos de reflexión colectiva que mediante procesos de participación democráticos van llevando a consensos en la toma de decisiones sobre los diferentes aspectos en el análisis, diseño y puesta en marcha de propuestas de actuación, lo que al mismo tiempo visibiliza la autonomía de cada una de las personas en los diferentes hitos del proceso.

No obstante, también somos prudentes ante esta metodología, en cuanto que somos conscientes de la existencia de limitaciones de diferente naturaleza que obstaculizan su puesta en marcha y que en muchas ocasiones se escapan de la función docente. A pesar de ello, seguimos firmes en la necesidad de aplicar estos preceptos en la formación universitaria, sea cual sea el ámbito y área de conocimiento, pues nuestro sentir pedagógico y educativo cobra sentido cuando este se enfoca a la conformación de una ciudadanía responsable, comprometida y preparada para dar respuesta a las problemáticas ecosociales, siempre con una orientación hacia la calidad de vida planetaria.

Es en este escenario en el que situamos el Ecofeminismo y la Ecociudadanía como formas de pensamiento y acción que deben estar en primera línea en cualquier propuesta educativa, en tanto que ambas se fundamentan en la toma de conciencia personal y colectiva, y cuyo propósito es cambiar, transformar y evitar determinadas situaciones de injusticia desde reivindicaciones que se producen a partir de situaciones relacionadas con problemas ambientales, de salud o supervivencia, vinculadas a la vida cotidiana y a la experiencia derivada de ella (Sabaté, 2000).

La ecociudadanía, un inédito viable

La historia moderna de la humanidad posee suficientes testimonios para corroborar que los grandes cambios del siglo XIX, el siglo XX e incluso el siglo XXI han venido de la mano de procesos de participación social en todos los contextos imaginables. Nos referimos a las conquistas obtenidas por los movimientos obreros, los movimientos estudiantiles, los movimientos feministas, los ecologistas, los altermundistas, etc.

El ser humano mediante diferentes procesos socioafectivos, cognitivos y emocionales ha decidido construir espacios de participación socioambiental a partir de un nivel de compromiso ecosocial en el que la sociedad se convierte en el *oikos* (la casa), escenario desde donde estudiar las relaciones del ser humano entre sí, con el territorio y con los seres vivos que habitan, según el contexto al que nos refiramos. El ser ecosocial implica un nivel de análisis que nos hace desprendernos del ego humano, para entendernos como parte de un sistema vital del que, indisolublemente, formamos parte. Sin embargo, la toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de pertenencia del ser humano a la naturaleza es más reciente. La incorporación profunda del sentido ecológico a nuestras vidas, como seres que pertenecemos a un sistema que posee sus propias reglas, lógicas y formas de organizarse y funcionar y que de ellas dependemos, aún no se ha dado de forma mayoritaria; muestra de ello es, evidentemente, la situación de insostenibilidad actual.

No obstante, también cabe destacar que han sido muchos los procesos sociales participativos que han dado pie a referirnos a los nuevos movimientos sociales como una oleada de oportunidades de cambio para que el ser humano se entienda a sí mismo desde un enfoque planetario, ecodependiente e interconectado. Nos referimos especialmente a procesos de conformación ecociudadana y al término ecociudadanía, al ser este un proceso por el cual las personas se construyen a sí mismas como parte de una

comunidad global, superando los egos, las jerarquías, la competitividad, las relaciones de sometimiento y la propia sumisión que generan las estructuras que engendran pobreza, injusticia y desigualdad en el mundo.

La participación y la democracia son hoy, más que nunca, un inédito viable, una utopía hacia la que dirigir nuestros esfuerzos para que el planeta pueda ser oído, desde la diversidad de sentires, formas de estar y de ser. Todo cambio individual suma, pero solo el cambio colectivo transforma, señala Escrivá (2020). Esta idea fundamental tiene su inspiración en Lewin (1988) con su teoría del cambio organizacional, en la que se sustentó la investigación-acción, para permitirnos entender la importancia de la acción en la investigación y como se podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social participativa que respondieran a los problemas sociales principales de entonces. Nos referimos, una vez más, a la necesidad y urgencia de situar los métodos de construcción de conocimiento bajo los imperativos de la colectividad y de la participación como imprescindibles para generar cambios ecosociales.

Asimismo, cabe destacar que es la dimensión política de la EA la que fortalece el desarrollo de una ecociudadanía, donde se valora lo colectivo tanto en el aprendizaje como en la acción. Se requiere una educación ecopolítica (medio ambiente, justicia social, democracia ambiental, solidaridad) donde se aprenda juntos y donde el compromiso ciudadano sea un elemento central en la formación de personas críticas; y es, precisamente, en el vínculo de la acción y la interacción social cuando se va construyendo progresivamente el saber ecociudadano, que es un saber esencial para que las personas se conviertan en agentes transformadores. Cuando esta actividad se contempla y desarrolla en el proceso educativo, provoca la toma de conciencia del alumnado sobre la ineludible responsabilidad que mantienen de generar cambios en sus contextos más cercanos, apoyándose en las potencialidades latentes de las personas, grupos y comunidades que cohabitan en un mismo espacio.

Desde este enfoque, surge una gran diversidad de iniciativas, asociaciones que trabajan en red con otras asociaciones, de proyectos de acción, participativos, comunes, de intercambio de experiencias, de trabajo conjunto, bajo un modelo horizontal de cooperación que aumenta y mejora los procesos, las relaciones, los recursos públicos y privados invertidos, los resultados y los impactos, y, por lo tanto, se convierten en iniciativas transformadoras, generadoras de mejoras sociales y ambientales. De este modo, estamos defendiendo y reclamando la proliferación de líneas de trabajo y formas de hacer que pongan sus esfuerzos en la consecución del bienestar para quienes

habitamos el planeta, para los seres de hoy y para los del mañana. Es a partir de este modelo teórico-práctico de investigación para, por y desde la ecociudadanía desde el que realizamos nuestra aportación, donde el análisis de la dimensión ética-crítica se convierte en uno de los motores y ejes centrales en la construcción de nuevo conocimiento. Desde este planteamiento ecociudadano se presenta la necesidad y la urgencia de cuestionar los valores éticos individuales, sociales y culturales que nos obligan a poner en cuestión el propio sistema, postura defendida por autores de referencia como Freire (1990), y que también se encuentra en los orígenes y el desarrollo del ecofeminismo.

A vueltas con el ecofeminismo, para construir un futuro común

En sinergia con el concepto y fundamento de la ecociudadanía, situamos el ecofeminismo como movimiento social y constructo teórico consolidado y que, desde nuestro punto de vista, debe ser integrado necesariamente en las propuestas educativas, ya que configura una visión alternativa a la hegemonía de la gestión patriarcal, jerarquizada, competitiva y destructora de la naturaleza que nos ha llevado a la situación actual (Limón, 2006; Limón et al., 2021). Además, uno de los aspectos a destacar en el cambio de modelo impulsado por el ecofeminismo crítico es la importancia de alcanzar la corresponsabilidad, siendo este uno de los valores centrales de la EA.

Si bien es cierto que tanto el ecofeminismo como los movimientos ecofeministas son auténticos desconocidos por la población en general pese a contar ya con una larga trayectoria, en los últimos tiempos estamos pudiendo experimentar un tímido avance en su integración en el ámbito educativo. Prueba de ello es el trabajo desarrollado por Escribano (2017) en el que fundamenta los aportes del ecofeminismo crítico de la obra de Alicia Puleo en la «educación para el desarrollo de la ciudadanía global» y otros trabajos que vienen siendo desarrollados desde el propio campo de la EA, en los que se reclama, al igual que lo hacemos nosotras, que la configuración de una nueva sociedad para salir de esta crisis tiene que ser ecofeminista.

El origen de este constructo se dio cuando activistas y pensadoras como Françoise D'Eaubonne (*El feminismo o la muerte*, 1974) comienzan a reivindicar nuevas relaciones de género entre hombres y mujeres y una relación distinta entre los seres humanos y la naturaleza. Las ecofeministas fueron las primeras en dar la voz de alarma y quienes visibilizaron como la pobreza tiene rostro de mujer, de ahí el concepto de feminización de la pobreza. Al mismo tiempo, desde el ecofeminismo se alertó que era

sobre las mujeres donde recaían la mayor parte de las consecuencias derivadas de las malas prácticas ambientales que afectaban directamente y en mayor medida a su salud, evidencias que fueron recogidas en la primera edición en español de *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*, un manual de ginecología alternativa (Escribano, 2017). De ahí que una de las reivindicaciones ecofeministas fue, y sigue siendo, la conquista del control de las mujeres de sus propios cuerpos como inicio de un camino no consumista, ecologista y feminista.

Si bien es cierto que hay diversas corrientes dentro del ecofeminismo, todas comparten la visión de que la subordinación de las mujeres a los hombres y la sobreexplotación de la naturaleza se dan en el sistema capitalista a la par, en tanto que ambas se sustentan en una lógica compartida: la lógica de la dominación patriarcal y la del capital, que supedita la vida (humana y no humana) a la prioridad de la obtención de beneficios a toda costa, donde la explotación de la naturaleza y de las mujeres se conecta con una forma de ver y entender la realidad productivista, consumista, ambiciosa y competitiva que se traduce en un conjunto de prácticas y de valores determinados a los que se debe dar respuesta. Tengamos presente que ambas lógicas, la patriarcal y la del capital, niegan la interdependencia y la ecodependencia, siendo estas dos condiciones inherentes a la supervivencia. Así, las diferentes corrientes del ecofeminismo buscan una profunda transformación en los modos en que las personas se relacionan con ellas mismas y entre sí, con otros organismos vivos y con la naturaleza, sustituyendo las fórmulas de opresión, apropiación, explotación, imposición y sometimiento que tanto mujeres como la naturaleza vienen sufriendo, por otras estrategias y modos de relacionarnos, de ser y de hacer que permitan alcanzar sociedades justas y equitativas bajo una cultura de sostenibilidad ecológica (Escribano, 2017, p.154-156). Por consiguiente, parece indudable considerar que esta corriente de pensamiento y movimiento social deba ser incorporada en la educación e impregnada en los procesos de aprendizaje que en ella se dan.

Conclusiones

La tradición del dominio de la naturaleza y de las personas, su organización, funcionamiento y mantenimiento, ha de ser revisado con urgencia para crear y fortalecer la conformación de personas y redes que luchen activamente por una alternativa real y efectiva consolidada e impulsada desde las prácticas educativas.

Los movimientos sociales han supuesto la búsqueda de nuevas realidades sociales y ambientales más equitativas, justas y solidarias, y la educación debe ser un auténtico complemento para que se sigan desarrollando y consolidando. Sin embargo, como se ha señalado con anterioridad, para afrontar propuestas de acción educativas participativas y transformadoras con el entorno, con la comunidad y con los grupos más vulnerables, la persona tiene que vivir procesos formativos desde la perspectiva ética-ambiental que le permita cuestionar los preceptos hegemónicos que de forma más o menos visible son devastadores. Las dimensiones ecológicas y feminista en sinergia están siendo imprescindibles para transformar las concepciones arraigadas culturalmente y proporcionar alternativas reales hacia la construcción de una ecociudadanía ecofeminista decidida a trabajar para y por un mundo mejor. Aquí es donde situamos a la EA, el nicho académico, profesional y personal en el que nos ubicamos. Es en este escenario educativo donde la experiencia de cada persona con su medio y en participación con la comunidad se torna esencial para la construcción colectiva de un conocimiento útil y necesario para responder a determinadas situaciones y problemáticas identificadas que, desde una perspectiva democrática, crítica y transformadora, las personas participantes se convierten en actores protagonistas de los cambios a realizar.

Para ello urge formar profesionales con las estrategias teórico-conceptuales y metodológicas que proporciona la EA desde los parámetros presentados, ya que la ecociudadanía y el ecofeminismo como constructos aportan un enfoque holístico, integrador, constructivista, crítico y participativo, que contribuye a desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para interpretar la realidad socioambiental de forma fiel, e intervenir de manera eficiente y transformadora en proyectos y programas educativos con una clara proyección de mejora ecosocial. Esto nos lleva a aceptar la necesidad de acercarnos a una EA que se desarrolla en sus múltiples dimensiones: filosófica, educativa, artística y científica, que en sinergia logren preservar y mejorar la salud del planeta y de los seres que en él cohabitamos, situando la vida en el centro de atención.

Al mismo tiempo, desde este planteamiento nos aproximamos al concepto de alteridad, otredad y/o cuidado del otro, que de nuevo nos sitúa ante la necesidad de recuperar nuestro compromiso y responsabilidad política, ética y moral como ciudadanía planetaria, y de atender, acompañar, nutrir y acogernos, teniendo en consideración los principios de justicia social.

En definitiva, lo que proponemos, y de donde venimos trabajando desde GIEPAD, es situar los valores y preceptos que sustentan al ecofeminismo y a la ecociudadanía como elementos centrales de la EA, que, como insistimos, deben ser componentes educativos nodales, sea de la naturaleza que sea. La EA tiene un potencial significativo y especial ya que abarca un proceso en el que confluyen la sensibilización, la formación, la investigación y la movilización social con incidencia política. Por lo que al ser ambas corrientes movimientos revolucionarios alternativos, pacíficos y sostenibles, pueden servir de base a la EA como herramienta teórica y metodológica para su extensión y materialización en la acción, no sólo educativa sino también política orientada siempre a una mejora de la realidad ecosocial.

Así, la EA como formación ecosocial transformadora, bajo el fundamento de la ecociudadanía y el ecofeminismo, puede servir de catalizador para motivar y suscitar en el alumnado el compromiso, la responsabilidad y la necesaria participación en la toma de decisiones para satisfacer necesidades y problemáticas sociales y ambientales cotidianas y cercanas a su comunidad. Este planteamiento contribuye a crear una ciudadanía crítica, activa y éticamente solidaria, consciente de que sus decisiones y acciones afectan a sus propias vidas y también a las de las otras personas, así como a las futuras generaciones y a la vida no humana en el planeta, lo que hace que la EA tenga un interés específico en su perspectiva teórica y metodológica transformadora.

El tejido elaborado cuidadosamente a lo largo del presente trabajo, que entrelaza ambos constructos, ecociudadanía y ecofeminismo, configura un camino viable que, desde la EA, busca generar alternativas donde la vida y su diversidad se sitúen en el centro. Ello no será posible sin procesos participativos, dialógicos, democráticos y flexibles, tanto dentro como fuera del aula, que conecten al alumnado con lo que sucede a su alrededor y les comprometa como ciudadanía activa y planetaria.

Referencias

- Adams, R., Martin, S., y Boom, K. (2018). University culture and sustainability: Designing and implementing an enabling framework. *Journal of Cleaner Production*, 171, 434-445. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.032>
- Ahmadein, G. (2019). Obstacles and Opportunities for Achieving the SDGs at Higher Education Institutions: a Regional Arab Perspective Ghada Ahmadein. En *Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses* (pp. 15-23). Global University Network for Innovation-GUNi. http://www.guninetwork.org/files/guni_publication_-

[_implementing_the_2030_agenda_at_higher_education_institutions_challenges_and_responses.pdf](#)

- Alcalá del Olmo, M. J., Santos, M. J., Leiva, J. J., y Matas, A. (2020). Vista de sostenibilidad curricular: una mirada desde las aportaciones del profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 309-326. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.0>
- Alcántara-Rubio, L., Limón-Domínguez, D., y García-Pérez, F. F. (2020). La universidad y la formación del profesorado: Dos elementos clave para la ambientalización curricular. Estudio exploratorio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Espacios*, 41(39), 32-49. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n39/a20v41n39p04.pdf>
- Alvárez, P., y Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 245-260. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512724006.pdf>
- Benayas, J., Marcén, C., Alba-Hidalgo, D., y Gutiérrez, J.M. (2017). *Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*. Fundación alternativas, 86. https://www.fundacionalternativas.org/storage/opex_documentos_archivos/81ef826c30f2322a5c9c8536a50faf20.pdf
- Caride, J.A. (2019). Prólogo. En D. Limón-Domínguez (Coord.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 7-10). Octaedro.
- Caride, J. A., y Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 36, 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7607759>
- Collado, J. (2016). Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible. *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 26, 27-46. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2026%20\(2746\)%20Javier%20Collado%20-octubre%202016_articulo_id265.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2026%20(2746)%20Javier%20Collado%20-octubre%202016_articulo_id265.pdf)
- Crue-Sostenibilidad (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=491811>
- El-Jardali, F., Ataya, N., y Fadlallah, R. (2018). Changing roles of universities in the era of SDGs: Rising up to the global challenge through institutionalising partnerships with governments and communities. *Health Research Policy and Systems*, 16(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s12961-018-0318-9>
- Escribano, R.M. (2017). Tejiendo lazos entre el ecofeminismo crítico y la educación para el desarrollo. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 21, 151-164. http://bvirtual.ucol.mx/descargables/394_ilovepdf_com-153-166.pdf
- Escrivá, A. (2020). *Y ahora qué hago yo: Cómo evitar la culpa climática y pasar a la acción*. Capitan Swing.

- Ferrer-Balas, D., Buckand, H., y De Mingo, M. (2009). Explorations on the University's role in society for sustainable development through a systems transition approach. Case-study of the Technical University of Catalonia (UPC). *Journal of Cleaner Production* 17(12), 1075-1085. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2008.11.006>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Galdos-Frisancho, M., Ramírez, M., y Villalobos, P. (2020). *El Rol de las Universidades en la Era de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. (Serie IIBC-Working Papers, WP1). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22276.35207>
- González-Gaudiano, E. (1999). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(1), 9-26. <http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/GonzalezGhisotiraEducAmbALat.pdf>
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., Vargas, V. R., y Caeiro, S. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285-294. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>
- Lewin, K. (1988). *La teoría de campo en la ciencia social*. Paidós.
- Limón Domínguez, D., García Rebolo, L., y Ruiz Morales, J. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable*. Diputación de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/44258/Ecociudadan%C3%ADa.pdf?sequence=1>
- Limón Domínguez, D. (2006). Claves ecofeministas para un desarrollo sustentable. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 3(48), 13-22.
- Limón Domínguez, D., y Alcántara-Rubio, L. (2019). Ética ambiental y ética del cuidado: una base democrática para los objetivos de desarrollo sostenible. En D. Limón-Domínguez (Coord.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 31-53). Octaedro.
- Limón-Domínguez, D., Ruiz-Morales, J., y Torres -Fernández, C. (2019). Una ciudadanía activa para conseguir el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible. En D. Limón-Domínguez (Coord.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 17-29). Octaedro.
- Limón Domínguez, D., y Solís Espallargas, M. C. (2014). Educación ambiental y enfoque de género: Claves para su integración. *Revista Investigación en la Escuela*, 83, 37-50. <https://idus.us.es/handle/11441/59769>
- Limón Domínguez, D., Solís Espallargas, C., y Pabón Figueras, M. (2021). *Ecofeminismo: Redes que tejen futuro*. Ediciones Octaedro. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=qvcoEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Lim%C3%B3n-Dom%C3%ADnguez,+Dolores%3BRuiz-Morales,+Jorge%3B+torres&ots=KAHwRhWgjb&sig=uphnTGMYd-d8W-VuWJc5t8WAkXk>

- Mader, C., y Rammel, C. (2015). *Brief for GSDR 2015 Transforming Higher Education for Sustainable Development*, 4. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/621564Mader_Rammel_Transforming%20Higher%20Education%20for%20Sustainable%20Development.pdf
- Martínez, M. (1996). *Investigación cualitativa. El comportamiento humano*. Trillas.
- Mayoral, O., Pina, T., Esteve, A., y Vilches, A. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Escenario actual. En À. Montesinos (Coord.), *Objectius de Desenvolupament Sostenible en el Territori Valencià* (pp. 25-39). Universitat de València. <https://roderic.uv.es/handle/10550/76553>
- Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4), 326-339. <https://doi.org/10.1108/14676370510623829>
- Nhamo, G., y Mjimba, V. (2020). The Context: SDGs and Institutions of Higher Education. En G. Nhamo y V. Mjimba (Eds.), *Sustainable Development Goals and Institutions of Higher Education* (pp. 1-13). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26157-3_1
- Ruiz Morales, J., Valderrama Hernández, R., Rubio Juárez, M., Limón Domínguez, D., y Carrasco Calero, J. L. (2006). La democracia participativa: De los presupuestos a los supuestos participativos en la Ciudad de Sevilla. En *La pedagogía de la decisión. Aportaciones teóricas y prácticas a la construcción de las Democracias Participativas* (pp. 115-129). CIMAS/Ayuntamiento de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/44251>
- Sabaté, A. (2000). Género, Medio Ambiente y Acción Política: un debate pendiente en la Geografía Actual. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 20, 177-191. <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/download/AGUC0000110177A/31304>
- Sáenz, O (2019). Implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs) in Higher Education Institutions: Recommendations Based on the Experience of a Latin American University . En *Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses* (p.66-74). Global University Network for Innovation (GUNi). http://www.guninetwork.org/files/guni_publication_-_implementing_the_2030_agenda_at_higher_education_institutions_challenges_and_responses.pdf
- Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. *Centro Nacional de Educación Ambiental*, 13. https://www.miteco.gob.es/en/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm38-163438.pdf
- SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific. <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>
- Sosa, M., y Casal, J. (2022, enero 24). La pandemia invisible de los niños. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2022-01-24/la-pandemia-invisible-de-los-ninos.html>

Zhou, L., Rudhumbu, N., Shumba, J., y Olumide, A. (2020). Role of Higher Education Institutions in the Implementation of Sustainable Development Goals. En *Sustainable Development Goals and Institutions of Higher Education* (pp. 87-96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26157-3_7

Una educación que ayude a transitar la crisis ecosocial en un marco comunitario

María Sintés Zamanillo

Oficina Española de Cambio Climático. Ministerio para la Transición Ecológica y el reto demográfico

mszamanillo@miteco.es

Comparto en este texto algunas ideas para el debate sobre el papel de la educación en el proceso de transformación ecosocial en el que estamos inmersos, así como ciertas claves que creo relevantes de cara a conformar un marco educativo, y aún más, cultural, eficaz para afrontar colectivamente el complejo panorama ambiental y social contemporáneo.

1. Un marco compartido de diagnóstico

Una primera idea aparentemente obvia: para abordar un problema es necesario reconocerlo como tal, de modo que si hemos de trabajar en la solución de una crisis ecosocial de carácter global, necesitamos que se extienda una valoración coincidente en torno a su existencia, su dimensión, su gravedad y la urgencia de reacción.

«La civilización ha abarrotado tanto, con artilugios e intermediarios, esta relación elemental ‘hombre-tierra’ que la conciencia sobre ella se está debilitando. Imaginamos que la industria es nuestro soporte, olvidando lo que soporta a la industria».

Aldo Leopold (1887-1948), *A Sand County Almanac*.

«Dejad de sentir os intimidados por el argumento de que una acción correcta es imposible porque no produce los máximos beneficios, o que una acción incorrecta debe tolerarse porque paga».

Aldo Leopold, 1887-1948.

Durante más de un siglo, solo una minoría social ha percibido el error de fondo del paradigma desarrollista, y denunciado la necesidad de un cambio de rumbo civilizatorio. Pero su discurso se diluía en la gran corriente de pensamiento dominante, que abogaba por la expansión

ilimitada del control humano sobre el resto de bienes y seres naturales y el crecimiento económico como corolario y mantra incuestionable.

Un pensamiento materializado en forma de determinada organización de los espacios urbanos, de los sistemas de movilidad, de los modos de producción o de los hábitos de consumo cotidianos. Y un paradigma que, además, se ha generalizado como modelo aspiracional en prácticamente todo el mundo, más allá de diferencias políticas o de tradiciones culturales.

Sin embargo, el paso del tiempo y la fuerza de los hechos, interpretados por la ciencia, ha propiciado en los últimos años avances significativos en el reconocimiento de las importantes debilidades de esta opción civilizatoria, señalando la imposibilidad de mantenerla en el futuro, por un lado, y poniendo en evidencia, por otro lado, que los beneficios que genera –a una limitada porción de la población humana– se ven ya sobrepasados por los innumerables daños, pérdidas y riesgos que desata.

Es curioso que dicho reconocimiento se aprecia hoy tanto desde el ámbito del análisis académico e intelectual como desde una dimensión más subjetiva e intuitiva. Podríamos añadir, incluso, que se está extendiendo una percepción creciente de que la realidad actual, y aún más la futura, es incierta y amenazadora.

El pasado verano (2021), ante la avalancha de imágenes e informaciones apocalípticas del informativo de televisión –ha sido un verano terrible en lo relativo a desastres asociados a una meteorología extrema–, mi madre lanzó una pregunta con honda preocupación: «Esto... ¿no será el fin del mundo?» Podría considerarse una anécdota, sin más, de una octogenaria abrumada y sin muchos recursos interpretativos pero se dio la coincidencia de que, en esos mismos días, el reputado historiador y periodista Phillipp Blom publicaba en *El País* un texto titulado «2021, ¿un verano sin esperanza?», en el que expresaba –obviamente de forma mucho más articulada que mi

«Es indudable que nuestro modo de vida no tiene futuro. Nuestras economías y sociedades exigen constantemente más crecimiento, más riqueza y más comodidades, y están desestabilizando unos sistemas naturales cuya complejidad apenas empezamos a comprender. ¿Estamos ahogándonos en los efectos de nuestro éxito histórico?».

Phillipp Blom, 2021

madre– un rotundo juicio de situación impregnado de inquietud.

Ambas manifestaciones –la de una anciana ama de casa y la de un académico de reconocido prestigio internacional– compartían,

de fondo, un diagnóstico de «fin de etapa», un desasosiego que ha salido ya de los márgenes del discurso minoritario o contrahegemónico para conquistar la centralidad del debate público y de la agenda sociopolítica.

Esto no significa, por supuesto, que hayamos alcanzado una perspectiva compartida acerca del actual reto civilizatorio, y aún menos acerca de las mejores formas de afrontar sus desafíos de forma organizada. Tampoco quisiera obviar los riesgos de que se generalice una mirada sombría y fatalista sobre el futuro, lo que los profesores Catherine y Raphael Larrère llaman «ceguera catastrofista» y que, en su opinión, «nos encierra en la impotencia»¹. Sencillamente, planteo que es estratégico reconocer como oportunidad, y gestionar con habilidad, este creciente sentimiento de incertidumbre existencial, que está abriendo grietas en el hasta hace poco incontestable consenso de que vivimos en el mejor de los mundos posibles, y que puede ayudar a muchas personas a entender que nos enfrentamos a una encrucijada histórica vinculada a un sistema productivo, económico y social que se ha vuelto una amenaza incluso para sí mismo.

2. Una cultura y una educación que se nutra de las mejores aportaciones de la ciencia

La emergencia del debate en torno a la crisis ecológica ha estado íntimamente asociada a la divulgación y extensión de las interpretaciones científicas sobre la realidad. Algunas aportaciones destacadas de estas últimas décadas han sido:

La ciencia ecológica, que ha ofrecido un compendio de saberes y un marco interpretativo que visibilizan y destacan las interrelaciones y las interdependencias entre todos los componentes de la trama de la vida. Un enfoque que ha ayudado a resituar, de manera más objetiva y también desde una dimensión ética, la posición de la especie humana dentro de la biosfera; a evaluar su capacidad de impacto y transformación, a la vez que su discutible superioridad en términos de competencia para cuidar el medio del que depende; pero, sobre todo, a entender un concepto tan básico como la existencia de límites biofísicos a la expansión y al acaparamiento –de energía y recursos materiales– continuados, que es la base del modelo civilizatorio hegemónico.

La ciencia del clima, por su parte, ha realizado grandes aportaciones a la comprensión del funcionamiento del sistema climático, escenario de la evolución de la

¹«La colapsología nos ciega: cuando unos mundos se derrumban, nacen otros» <https://www.climaterra.org/post/la-colapsolog%C3%ADa-nos-ciega-cuando-unos-mundos-se-derrumban-nacen-otros>

biodiversidad y determinante, a menudo invisible, del desarrollo civilizatorio humano, puesto que hemos dado por cierta e inamovible su estabilidad.²

En las últimas décadas, la ciencia del clima ha experimentado además un fuerte impulso, no solo en el ámbito de la investigación sino también en el de la comunicación de sus resultados, a partir de la creación del IPCC –Grupo Intergubernamental de Expertos en Cambio Climático–³. Este organismo internacional, creado en 1988 por la Organización Meteorológica Mundial (OMM) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), está encargado de evaluar los conocimientos científicos relativos al cambio climático y facilitar evaluaciones periódicas sobre: sus bases científicas, sus repercusiones y futuros riesgos, así como las opciones que existen para adaptarse al mismo y atenuar sus efectos.

Miles de científicos de todo el mundo contribuyen voluntariamente a la elaboración de los informes periódicos del IPCC, ofreciendo la visión compartida más actualizada que la ciencia tiene en torno al fenómeno. Informes que, paulatinamente, han ido conquistando la atención mediática y política, y se han convertido en la principal fuente de información para configurar la perspectiva desde la que el mundo contempla el cambio climático y sus desafíos.

Este papel de la ciencia, así como el de las y los científicos que han decidido comprometerse también con la comunicación pública y la pedagogía social, es un aliado imprescindible de la educación ambiental.

3. Entender las potencialidades –para reforzarlas– y las limitaciones –para gestionarlas– de la herramienta educativa

La sociedad humana ha asignado tradicionalmente un papel relevante a la educación en la conformación y, sobre todo, en la reproducción de la cultura compartida. Por otro lado –aunque en ocasiones pueda ser contradictorio– también suele encargarle la difusión y extensión de los ajustes y cambios sociales que se vislumbran como necesarios o deseables.

² Hay que entender, en nuestro descargo, que la humanidad ha construido una civilización ajustada efectivamente a un clima estable dado que, durante los últimos 10.000 años, el «termostato de la Tierra» se ha mantenido en torno a los 14 °C de temperatura media. Este periodo, que arranca con la revolución Neolítica, coincide –no casualmente– con la explosión de la creatividad humana y el desarrollo de la civilización.

³ <https://www.ipcc.ch/languages-2/spanish/>

La educación es una herramienta de influencia social que podemos caracterizar como «blanda». Cuenta con múltiples y útiles enfoques y métodos –desde la mera transmisión de información y datos, el debate, la investigación, el ejemplo, e incluso la acción directa sobre la realidad–, pero es más eficaz en la medida en que trabaja sobre una base de cooperación/complicidad entre enseñante-aprendiz; actúa desde la convicción y la inspiración; y apela a todas las dimensiones humanas –la intelectual, emocional y transformadora–.

Por otro lado, para la función educativa es obviamente más fácil navegar «a favor de la corriente», de forma coordinada y sinérgica con las otras fuerzas de influencia social, que asumir en solitario la tarea de cuestionar ideas, valores y comportamientos que son dominantes en la cultura común. Así pues, existen muchas potencialidades y muchas limitaciones.

Los sistemas formales responsables de la tarea educativa, desde los niveles básicos hasta la universidad, no están especialmente diseñados ni preparados ni equipados, hoy por hoy, para aprovechar las oportunidades que les permitirían contribuir de manera significativa a las transformaciones sociales necesarias. De modo que no se puede «dejar sola a la educación» frente al reto del cambio cultural, ni depositar un exceso de responsabilidad en sus instituciones y equipos humanos, cuando carecen de la formación, recursos y respaldo suficiente para ello. En estas circunstancias de carencia, los sistemas educativos tienden a funcionar en lo que podríamos llamar «modo inercia», y se convierten en una pieza más del mecanismo de reproducción cultural, extendiendo las visiones del mundo y formas de pensar y hacer que son ya predominantes, en vez de analizarlas críticamente, ponerlas en cuestión y explorar alternativas.

En este momento histórico no nos vale el mismo sistema educativo que durante décadas ha estado enfocado, en buena medida, a preparar a la juventud para una vida de trabajo y consumo, en el marco de un sistema económico que creaba riqueza, a corto plazo y para una parte de la humanidad, ignorando la existencia de límites planetarios y externalizando los problemas ambientales y la inequidad social.

Sin una reflexión crítica sobre el propósito del aprendizaje y sobre las consecuencias del modelo cultural que se transmite, la educación –sea formal o informal– puede ponerse al servicio de la extensión de un sistema insostenible. Adecuadamente respaldada –y dotada de los medios necesarios–, y alineada con otros

instrumentos de transformación social, la herramienta educativa es poderosa y está llamada a hacer contribuciones críticas en la gran revolución cultural que necesitamos.

4. La Educación Ambiental: contradicciones, logros y retos

Ante las limitaciones de los sistemas educativos formales para afrontar con eficacia los grandes retos culturales, se han ido generando en las décadas pasadas nuevas propuestas disciplinarias y metodológicas con el encargo de abordarlas. La Educación Ambiental (EA)⁴ tiene su origen en esa necesidad de reforzar los conocimientos y capacidades en torno a retos ambientales que no recibían suficiente atención, y complementar de este modo los esfuerzos educativos, tanto en los contextos formales como en cualquier otro escenario de aprendizaje a lo largo de la vida personal y profesional.

Sin embargo, las dificultades, limitaciones y contradicciones no han estado ausentes. Si hay un sector que sabe de trabajar en la contradicción –también en la precariedad–, ese es el de la EA. En sus pocas décadas de vida, nunca ha llegado a constituirse como un campo sólidamente reconocido, y su dependencia económica de administraciones o de grandes empresas con intereses no siempre cristalinos, ha situado a menudo a sus profesionales en espacios de fuerzas disonantes y tensionadas. Pero es que, bien mirado, la tarea que socialmente se encomendó a la EA es, en sí misma, paradójica: la de persuadir a una sociedad adormecida y autosatisfecha de que era necesario salir de «la zona de confort», mirar debajo de las alfombras y poner en cuestión los cimientos de su chalé.

«¿Cómo convencer a la población occidental de que su estilo de vida y el modelo económico que lo sustenta producen efectos indeseables que, paradójicamente, amenazan los niveles de bienestar alcanzados? ¿Cómo puede esta misma población –poco más del 20 % del total mundial– aceptar los cambios necesarios para revertir los riesgos ambientales y los derivados de la injusta distribución de los recursos del planeta?».

Pablo Meira, Universidad de Santiago

⁴ La Educación Ambiental (EA) es una denominación bastante extendida y familiar en nuestro país. Con todo, se han ido proponiendo otras fórmulas que pretenden completar, enriquecer o corregir sesgos del nombre original, de ahí la llamada Educación Ambiental para la Sostenibilidad (EAS) o la más reciente Educación ecosocial. Yo utilizaré indistintamente, en este texto, fórmulas diferentes para hacer referencia a la misma actividad y profesión.

Las preguntas de Pablo Meira siguen abiertas, con respuesta en construcción permanente. Con todo, sí podemos atribuir a la EA (y a tantas personas que, identificándose o no con la etiqueta profesional de «educador/a ambiental», han realizado durante años una labor incansable entre «pepito grillo» y «mosca cojonera») una parte no menor de ciertos méritos en la configuración de una realidad social hoy diferente en lo que toca a la sensibilidad sobre la problemática ambiental. Veamos algunos de esos logros:

- Indudablemente, en estos años se viene extendiendo una mayor conciencia ambiental, aún superficial, intuitiva –«algo va mal»–, no formada pero que, como decíamos al principio, puede convertirse en suelo fértil para sembrar más EA.
- La sociedad tiene mayor conocimiento –aún muy limitado– de los principales retos ambientales. Las demoscopias reconocen, por ejemplo, que la población española, en su abrumadora mayoría, sabe que el cambio climático es una realidad e identifica incluso su vinculación con la actividad humana, si bien es pobre lo que conoce en torno a sus causas y consecuencias.
- Se reconoce, asimismo, la importancia del cambio climático como problema global –el 27,3 % considera el cambio climático como problema más relevante a nivel mundial–⁵ mientras que, en general, pierde relevancia en ámbitos más próximos.
- Se percibe un relevo generacional significativo en el activismo ambiental focalizado en el reto climático, más allá del fenómeno Greta, cuya presencia mediática se ha moderado tras su llamativo impacto en el 2019.
- Igualmente, se aprecia la emergencia de movilizaciones sociales importantes, en momentos puntuales y ligadas a problemas locales (movilización en torno a la defensa del Mar Menor o contra la ganadería industrial, entre otras).

Por otra parte, vamos a repasar a continuación algunas cuestiones que pueden suponer retos adicionales para la EA contemporánea (incluyo en el concepto EA desde la info-comunicación hasta la acción directa ambiental).

En ocasiones se trata de errores de enfoque bastante generalizados y que, a menudo, han sido propiciados desde el propio campo de acción educativa. En otros casos, se trata más bien de señalar circunstancias de contexto, que forman parte de la

⁵ Según la demoscopia realizada en 2019 por Red Cambera a 1807 personas: https://red4c.es/wp-content/uploads/2020/03/percepcionCC_red4C.pdf

realidad política y social, y que deben ser consideradas y gestionadas adecuadamente para que no condicionen y limiten el potencial de la EA en la misión de acompañar la transición cultural que necesitamos.

➤ El gusto por la simplificación simplona: La EA tiene muchas veces el difícil cometido de intentar hacer comprensible lo complejo. Los problemas socioambientales suelen tener múltiples perspectivas, conexiones, derivadas, causas, consecuencias y agentes implicados, y el cambio climático es un buen ejemplo de reto de abrumadora dificultad. Su divulgación pasa, necesariamente, por reducir esa complejidad inabarcable para hacer accesible el asunto a una mayoría de personas que carecen de la formación, el tiempo o el interés para adentrarse con profundidad en ello.

Esto explica el fenómeno de la simplificación comunicativa, que a menudo se manifiesta, por ejemplo, en el uso de eslóganes y proclamas que quizá enganchan la atención del público ofreciendo la falsa impresión de que las cosas son más fáciles de lo que son, pero que contribuyen a una banalización tanto de los problemas como de sus soluciones. Para entendernos, estamos en el ámbito de «los 10 pequeños gestos para salvar el planeta» y similares.⁶

También cabe mencionar, como una trampa simplista en la acción educativa, la adopción de posiciones o el planteamiento de ideas extremas, ilusorias o directamente imposibles, bien porque se ignoran, o bien porque se obvian, aspectos tan terrenales como la complejidad de la gestión real o las reglas del juego político en democracia.

Reconociendo la dificultad de la alfabetización ambiental, hay que recordar la importancia del rigor y apelar a la creatividad y el esfuerzo para evitar atajos comunicativos simplones y banales, que no propuestas accesibles y sencillas.

➤ El foco en lo individual: En este caso, y nuevamente, se trata de evitar trampas en las que hemos caído frecuentemente desde la EA sin darnos cuenta de que, con ello, contribuíamos a engordar tendencias perversas. Una de las que considero más preocupantes es la excesiva personalización, tanto de las responsabilidades como de las soluciones a problemas que, aparte de complejos, son inabordables si no es desde lo colectivo.

Podemos mencionar ejemplos que nos pongan sobre la pista: «Tú puedes salvar el planeta» (de nuevo, el empeño por rescatar a un planeta que no nos necesita), «Un día

⁶ Esto sin entrar en las maniobras de distracción malintencionadas o de *greenwashing*, disfrazadas de EA, que ciertos agentes ponen en marcha construyendo mensajes dirigidos directamente a confundir al personal. Ejemplo de ello, el famoso eslogan de Ecoembes: «por cada 6 botellas que reciclas contrarrestas 10 minutos de tubo de escape», que merecería un análisis en profundidad.

en la vida de tu huella ecológica», «Cómo ser un eco-héroe/heroína ambiental»... Y, de nuevo, no se trata de renunciar a esclarecer nuestras personales contribuciones a la generación y a la solución de los problemas, sino de hacerlo después de un ejercicio que permita enmarcar adecuadamente dichos problemas en sus contextos sociales, económicos y políticos.

Durante décadas, muchas propuestas desde la EA se han dirigido a los individuos –y a ello se han apuntado alegremente administraciones y empresas–, desviando responsabilidades hacia la gente de a pie. Entre las minorías más concienciadas y conscientes esto ha acabado, además, generando hiper-responsabilización, culpa y frustración.

Las y los ciudadanos estamos inmersos en una trama social, muy determinada por opciones organizativas (sobre la planificación urbanística, los sistemas de movilidad, los horarios de trabajo, los modelos de producción agroganadera... y así en un interminable etcétera) sobre las que, seguramente, no hemos tenido ocasión de opinar y mucho menos de decidir. Entender que buena parte de las salidas a los problemas pasa por modificar esos contextos colectivos –físicos, organizativos, económicos, de gobernanza, relacionales, etc.–, que van desde lo más local a lo global, es una prioridad.

Ni hay salidas individuales ni se puede pedir a nadie que se convierta en héroe para hacer correctamente las cosas cotidianas de la vida, ya de por sí suficientemente difícil para una gran mayoría.

➤ Polarización y populismo: Vivimos tiempos difíciles para la reflexión calmada y la discusión cívica y, por el contrario, se está normalizando una forma de «conversación» –por llamarla de alguna manera– que no busca mejorar el conocimiento compartido y alcanzar soluciones más adecuadas a los problemas sino vencer al contendiente, y no precisamente a través de la solidez y sutileza argumental sino de la descalificación y la demagogia. Una situación que hace muy complicado algo básico para el cambio cultural: el diálogo inteligente, pedagógico y abierto a aproximar posturas.

El ejemplo que nos llega desde la alta representación política no invita al optimismo, como demuestra la disputa en torno a la conveniencia de moderar el consumo de carne en nuestro país, por múltiples razones de carácter sanitario, social y ambiental. De hecho, el caso ilustra cómo se malgasta una oportunidad de debate necesario para transformarlo en una lamentable retahíla de comentarios de barra de bar,

que se mueven en los extremos (o «amante del chuletón» o «animalista vegano»), abonan el populismo barato e insultan a la inteligencia.

El encuadramiento en una determinada ideología de opciones que pueden ser relevantes para la solución de retos ambientales no ayuda nada y pone en una situación difícil la labor educativa, cuya función es cuestionar muchas ideas y costumbres, normalizadas pero problemáticas. De modo que, otra vez, hay que apelar a la profesionalidad del/la educadora para caminar por el proceloso filo de la navaja, acompañando el proceso de análisis sin maximalismos, aportando datos y ofreciendo alternativas.

➤ Enfrentamiento de «lo ambiental» versus «lo social»: Es una dificultad clásica encontrarse con perspectivas que presentan como opuestos los intereses de protección ambiental y los intereses de carácter social y, aunque conceptualmente esta contradicción se ha demostrado incongruente, lo cierto es que, cuando se abordan problemas prácticos, el falso dilema resurge.

Buena parte de la complejidad de los retos sobre los que trabaja la EA es que, precisamente, no atañen «al planeta», a la naturaleza, a ese algo indefinido que tratamos como algo externo y ajeno a lo humano... sino que son problemas y retos en los que lo que llamamos «ambiental» y lo que llamamos «social» están intrínsecamente vinculados.

Es un engaño presentar ambos campos enfrentados –una estrategia muy usada por ciertos agentes– pero, como educadores/as ecosociales, debemos tener extremo cuidado para no ignorar los desafíos sin resolver, las consecuencias que determinadas propuestas pueden tener en uno y otro ámbito, las diferencias en la atribución de responsabilidades o la necesidad de un reparto justo de las cargas que, sin duda, las transiciones que abordamos van a imponer.

El levantamiento en Francia de los «chalecos amarillos» o el debate sobre cómo gestionar el aumento de coste de la electricidad son buenos ejemplos para ilustrar la crucial importancia de este asunto en el acompañamiento educativo de la transición ecológica.

Como ejemplo positivo de comunicación pedagógica y exitosa, mencionaré el concepto «One Health» (Una Salud), popularizado por la OMS⁷, que pone nombre a un enfoque de salud pública que pretende:

(...) optimizar de manera sostenible la salud de las personas, los animales y los ecosistemas. El enfoque reconoce que la salud de las personas, los animales domésticos y salvajes, las plantas y el medio ambiente en general (incluidos los ecosistemas) están estrechamente relacionados y son interdependientes.⁸

Una marca sencilla y comprensible para una estrategia mundial compleja, que se plantea aumentar la comunicación y colaboración interdisciplinar en el cuidado de las personas, los animales y el ambiente, entendiendo que la salud de todos ellos está íntimamente ligada.

➤ Reconocer y gestionar las emociones. Finalmente, este último reto seleccionado viene a llamar la atención sobre dos aspectos:

Por un lado, el sesgo que aún sigue afectando a mucho profesional y a mucha propuesta de educación ecosocial por el cual se da un excesivo peso al enfoque cognitivo, ignorando –o no teniendo en cuenta– cómo somos y cómo funcionamos los seres humanos.

No faltan, sin embargo, los estudios que demuestran las ventajas de una acción educativa que atiende, y emplea a su favor, las dimensiones emocionales y de acción transformadora que, en el caso de la EA, son clave para desarrollar actitudes y comportamientos positivos.

Últimamente, espoleados además por el efecto catártico de la pandemia de COVID-19, se han articulado movimientos que abogan, por ejemplo, por incorporar el contacto frecuente con los espacios naturales y el aprendizaje directo de la naturaleza, especialmente en la educación infantil,⁹ o promueven el uso de los equipamientos ambientales como recurso estratégico y complementario de la educación formal, por ofrecer escenarios reales de aprendizaje práctico.¹⁰

⁷ Según Wikipedia, el término fue acuñado por Calvin Schwabe, veterinario formado en salud pública, en un texto de medicina veterinaria de 1964, donde refleja las semejanzas entre medicina animal y humana y acentúa la importancia de colaboración entre veterinarios y médicos para ayudar a solucionar problemas de salud global.

⁸ Definición de «Una salud» elaborada por el Panel de Expertos de Alto Nivel One Health, OHHLEP, 2021.

⁹ Federación EDNA de Educación en la Naturaleza: <https://asociacionedna.wordpress.com/>

¹⁰ Red de Equipamientos de Educación Ambiental, REDEA: <https://redeea.wordpress.com/>

En segundo lugar, es importante reconocer la aparición de todo un conjunto de reacciones emocionales que un número creciente de personas experimenta en relación con la situación ambiental. De hecho, se han ido haciendo familiares términos que aluden a trastornos emocionales vinculados a la inquietud que genera en algunas personas el conocimiento o conciencia sobre el medio ambiente o el malestar por el sentimiento de pérdida de espacios o valores naturales.

Además, empiezan a investigarse las relaciones entre diferentes problemas ambientales y la salud mental, por ejemplo se sabe que la contaminación atmosférica o el exceso de calor actúan como estresores neuropsicológicos, y también se han identificado impactos provocados por la «exposición a traumas psicológicos y situaciones vitales estresantes, como las vividas en desastres naturales climáticos, cada vez más frecuentes»¹¹.

Sea como sea, el mundo de la gestión de las emociones –al igual que la preocupación por la salud mental– va a requerir mayor atención en el futuro próximo, por lo que me parece de interés profundizar algo más en él.

5. Emociones y educación ecosocial

Hay que empezar reconociendo que en nuestro país no se ha investigado mucho sobre el tema, si bien el equipo de la Universidad de Santiago de Compostela, dirigido por Pablo Meira, introdujo en su último estudio demoscópico sobre la sociedad española ante el cambio climático¹² una cuestión que indaga específicamente en el componente emocional de la percepción que la población tiene sobre el tema, ofreciendo algunas claves de interés. Veamos en la gráfica los resultados obtenidos.

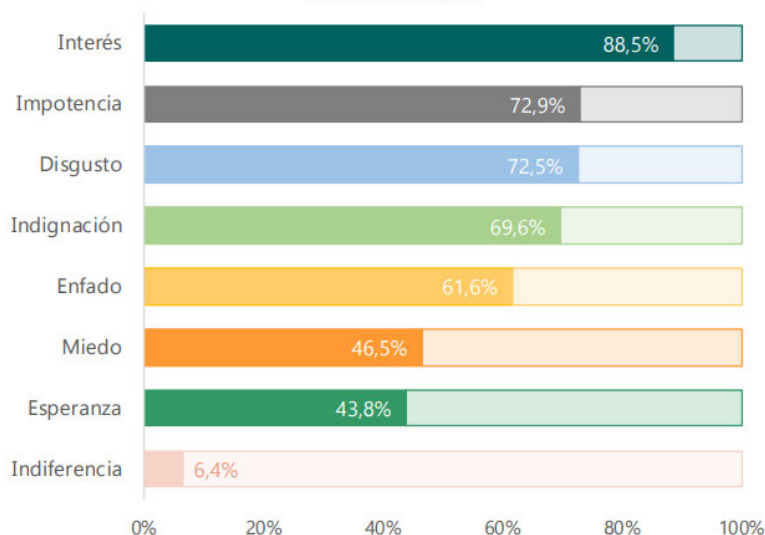
En primer lugar, cabe destacar que «las emociones negativas —disgusto, impotencia, indignación y enfado—, son manifestadas de forma mayoritaria, por entre 6 y 7 de cada 10 personas entrevistadas, con ‘bastante’ o ‘muchísima intensidad’». Pero me parece más relevante aún la conclusión del análisis que desagrega los resultados en función de la edad: «El grupo de menores de 25 años es el que suma mayores porcentajes de respuesta en la opción ‘muchísima intensidad’ para estas cuatro emociones.

¹¹ Linares, C., y Díaz, J. (2019, noviembre 2). El cambio climático empeora la salud mental. *Contexto y Acción*, 241. <https://ctxt.es/es/20191002/Politica/28629/salud-mental-impacto-cambio-climatico-OMS.htm>

¹² Meira, P. Á., Arto-Blanco, M., Pardellas, M. (2021). *La sociedad española ante el cambio climático. Percepción y comportamientos de la población*. IDEARA INVESTIGACIÓN. https://accesoesee.idearainvestigacion.com/Informe_sociedad_espa%C3%B1ola_CC_2020.pdf

(...) entre el colectivo más joven, únicamente el 35,9 % afirma sentir esperanza con 'bastante' o 'muchísima intensidad' y el 62,8 % señalan sentirla 'poco' o 'nada'».

Gráfico 2.11. Siente con “muchísima” o “bastante” intensidad las siguientes emociones en relación al cambio climático



Fuente: Meira et al. (2021).

Estos datos son solo un indicador pero refuerzan la impresión de que, en comunicación y educación socioambiental, va a ser importante considerar y cuidar el manejo de las emociones, y muy en especial cuando se trabaja con la infancia y la juventud.

Repasaremos ahora algunas de las emociones que vienen apareciendo en la literatura o surgen al explorar informalmente cuáles son las opiniones y percepciones de los jóvenes ante los retos ambientales, y concretamente ante el desafío climático.

➤ Miedo, ecoansiedad y solastalgia: Un primer grupo de emociones que suele darse en personas con un cierto nivel de interés, sensibilidad y conocimiento. Expresan diferentes manifestaciones emocionales del estrés producido por la exposición a una información negativa o abrumadora.

La solastalgia alude a la angustia, tristeza o dolor existencial causado por el deterioro ambiental o el sentimiento de pérdida. La ecoansiedad se identifica con el temor crónico a sufrir un desastre ambiental o la preocupación por el futuro personal y de las próximas generaciones. Son dos estados anímicos que no parecen ofrecer ningún efecto positivo y, de hecho, en países como Estados Unidos o el Reino Unido, ya existen psicólogos y terapeutas especializados en el tratamiento de estos desórdenes que pueden llegar a ser muy perniciosos.

En cuanto al miedo, que es una emoción más conocida, suscita desacuerdos en cuanto a su papel potencial como activador de las personas. De hecho, sabemos de la función biológica del miedo, y mucha comunicación ambiental lo utiliza con la intención de provocar reacciones y movilización. Sin embargo, es más que probable que, en función de las diversas personalidades, las reacciones generadas sean también diferentes: activación positiva para afrontar la causa, bloqueo o huida.

➤ Negación, sensación de insignificancia e «indefensión aprendida»: Otro conjunto de emociones que, en cierto modo o en ocasiones, pueden tener que ver con esa reacción de huida del estrés y necesidad de conservar la tranquilidad.

Con la negación rechazamos la existencia del problema, con la sensación de insignificancia nos apartamos de la acción por temor al fracaso, y con la llamada «indefensión aprendida» –un paso más allá– nos vivimos como incompetentes ante la idea o la experiencia de la inutilidad de nuestros esfuerzos (un sentimiento que puede afectar a jóvenes activistas).

➤ Nihilismo, *carpe diem* y lucidez trágica: Este grupo de actitudes tienen que ver con la emoción de la desesperanza que, como nos mostraban los resultados del trabajo demoscópico mencionado, encuentra bastante arraigo en la población joven.

El nihilismo se instala en la idea del «todo es mentira» o «nada tiene sentido». El *carpe diem*, en una mala interpretación del original, anima a disfrutar individualmente despreocupándose de los problemas colectivos. Y lo que denomino «lucidez trágica» trata de nombrar un sesgo, que afecta a personas especialmente informadas y conscientes, que les hace poner un foco excesivo en aquellos datos y hechos que retroalimentan una visión propia muy negativa de partida, y les impide, por otro lado, identificar o reconocer avances, posibilidades o luces en la oscuridad.¹³

➤ Enfado, indignación: A pesar de su mala prensa, seguramente son estas emociones las que, adecuadamente canalizadas, tienen más potencial de activación. Es cierto que también pueden conducir –lo han hecho otras veces a lo largo de la historia– a reacciones violentas, pero afortunadamente tenemos en los últimos años buenos ejemplos de cómo el enfado de la gente ante la inacción frente a los desafíos climáticos genera una movilización valiente y contagiosa.

¹³ Como ejemplo ilustrativo de esta lucidez trágica está la composición *Collapse* de una joven intérprete llamada Birch, que demuestra mucha inteligencia y talento sin duda. El estribillo declara «Everything around me now speaks of Collapse» (todo a mi alrededor habla ahora de colapso). <https://www.youtube.com/watch?v=eyPFHd38B54>

El caso de Greta Thunberg es tan peculiar que probablemente es irrepetible, pero es innegable su capacidad inspiradora para muchos y muchas jóvenes que vieron, en su solitaria tenacidad y su fundada indignación, un modelo y una inspiración para la creación de Fridays for Future –y luego Teachers for Future y Madres por el Clima...–.

Otro ejemplo es el más intergeneracional Extinction Rebellion, surgido por las mismas fechas, que ha demostrado las posibilidades de un movimiento de acción directa no violenta para captar atención sobre la emergencia climática y la necesidad de respuesta, con intervenciones creativas, sorprendentes y contundentes. El lema que introduce su twitter no puede ilustrar mejor lo que en este capítulo quería expresar: «Desde este momento, se acaba la desesperación y comienza la táctica».¹⁴

6. Pistas para una educación ecosocial de emergencia

¿Qué hacemos con todas estas ideas? Sin afán exhaustivo, recojo a continuación algunas claves –a modo de sugerencias– que surgen de las reflexiones expuestas y que podrían, ojalá, ayudarnos a trabajar con más eficacia:

- Analizar la complejidad de los problemas desde perspectivas múltiples: ambientales, sociales, económicas, políticas, culturales...
- Presentar los diferentes niveles de responsabilidad y de capacidad de abordaje: personal-colectivo; público-privado.
- Integrar el conflicto, cultivar el debate.
- Evitar los planteamientos blanco/negro, reconocer aciertos del «otro bando» y errores del propio.
- No olvidar los impactos de las «soluciones» sobre los colectivos vulnerables, buscar alternativas inclusivas.
- Reconocer y abordar las emociones.
- Equilibrar las dimensiones racional, emocional y de acción.
- Utilizar el humor.
- Promover la expresión y la creatividad.
- Promover el contacto y disfrute en la naturaleza.
- Visibilizar alternativas posibles y deseables.
- Canalizar las emociones negativas hacia la acción colectiva.
- Alimentar las emociones positivas y aprovechar su poder.

¹⁴ https://twitter.com/ExtinctionR?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor

Y remato esta última idea con este comentario de Fernando Valladares, ese científico que ha dado, decidida y exitosamente, el salto a la comunicación ambiental convirtiéndose en un brillante buen ejemplo.

«Hay que aprovechar la potencia de las emociones positivas para lograr el cambio de conducta que necesitamos ante la crisis ambiental. Es un desafío para científicos, técnicos y comunicadores del cambio global, pero merece la pena esforzarse. Las emociones positivas, según Fredrickson (2004): amplían la atención y el pensamiento de las personas; deshacen la excitación emocional negativa persistente; alimentan la resiliencia psicológica; desencadenan espirales ascendentes hacia un mayor bienestar futuro, y favorecen el florecimiento humano. ¡Justo lo que necesitamos ante las grandes crisis globales!».

Fernando Valladares

MESA 3

Experiencias de Educación Ecosocial

El proyecto Life Lugo + Biodinámico como experiencia de educación ecosocial

Eimil Fraga, C.*; Feijoó Lombao, B.*; Fernández Lorenzo, J. L.*;
Fernández Núñez, E.*; Gontán Fraga, P.*; Guaita Fernández, M.*; Hinojo
Sánchez, B.***; Lara Bocanegra, A. J.**; Méndez López, L.****; Penedo
Souto, S.*****; Rigueiro Rodríguez, A.*; Rodríguez Soalleiro, R. J.* y
Ruíz García, L.**

**Universidad de Santiago de Compostela*

***Universidad Politécnica de Madrid*

****Empresa 3edata Ingeniería Ambiental*

*****Alcaldesa de Lugo e impulsora del proyecto LIFE LUGO+BIODINÁMICO*

******Concello de Lugo*

antonio.rigueiro@usc.es

Introducción

En el año 2014 el Ayuntamiento de Lugo presentó la solicitud del proyecto **LIFE Lugo + Biodinámico «planificación de un barrio multiecológico como modelo de resiliencia urbana»**, en el marco del subprograma Acción por el Clima en la línea de Adaptación al Cambio Climático. Acompañaban al Ayuntamiento como socios o *partners* la Diputación Provincial de Lugo, la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad de Santiago de Compostela. Se presentaron 1200 propuestas y fueron aprobadas 26, de ellas dos en España, la del Ayuntamiento de Lugo y otra de la Junta de Andalucía.

El programa LIFE es un instrumento financiero de la Unión Europea dedicado al medio ambiente con dos objetivos principales:

- Introducir en las políticas de la UE criterios medioambientales y climáticos
- Promover tecnologías innovadoras en materia de cambio climático y medio ambiente

Siendo su lema «vivir bien, respetando los límites de nuestro planeta» y buscando la sensibilización de la sociedad en aspectos como el uso eficiente de los recursos, la conservación de la naturaleza y la biodiversidad, la mitigación del cambio climático y la adaptación al cambio climático.

Nuestro proyecto comenzó a desarrollarse en enero del año 2016 y estaba prevista su finalización para el mes de junio de 2020, prorrogándose hasta finales del año 2022, condicionado por los efectos de la pandemia de COVID-19.

Las acciones del proyecto que se materializan sobre el terreno se desarrollan en la zona norte de la ciudad de Lugo, entre el polígono industrial del Ceao y el parque empresarial de As Gándaras y, además de incrementar sensiblemente la superficie de zonas verdes de la ciudad y contribuir a cerrar el cinturón verde de la urbe, constituyen experiencias a disposición de los ciudadanos de sensibilización en relación con el medio ambiente y por lo tanto de educación ecosocial.

En esta comunicación describimos brevemente estas acciones: silvicultura de frondosas autóctonas, cultivos energéticos, soto de castaños, arboretum, bosque húmedo, agricultura urbana, edificio impulso verde, plan especial Lugo + Biodinámico (barrio multiecológico) (véase la figura 1).

Figura 1. Ubicación de las acciones del proyecto Lugo + Biodinámico



Silvicultura de frondosas autóctonas

En el año 2018 se estableció en el parque empresarial de As Gándaras (Lugo) una parcela demostrativa de las posibilidades de la silvicultura de cuatro especies de frondosas caducifolias autóctonas gallegas para producir madera de calidad: roble común (*Quercus robur*), cerezo (*Prunus avium*), fresno eurosiberiano (*Fraxinus excelsior*) y arce sicomoro (*Acer pseudoplatanus*). Esta parcela ocupa una superficie de

4,1 hectáreas (41.000 m²) y el marco de plantación empleado fue de 3x3 m (1.100 árboles por hectárea) (véase la figura 2).

La planta empleada procedía de viveros que disponían de procedencias locales de las 4 especies y la plantación se realizó con las plantas en parada vegetativa y a raíz desnuda.

La densidad inicial de plantación influye en la inversión inicial y en el esfuerzo de mantenimiento posterior de la plantación. Densidades bajas disminuyen los gastos iniciales de plantación (menor número de árboles por unidad de superficie) pero incrementan los gastos de mantenimiento posteriores, como desbroces y podas. Por el contrario, densidades iniciales elevadas suponen una inversión inicial mayor pero que se ve compensada por una menor necesidad de mantenimiento posterior. En plantaciones de robles, cerezos, fresnos y arces es importante mantener elevadas densidades en los primeros años para favorecer la competencia lateral y la formación de fustes rectos.

La secuencia de trabajos fue: elección del tipo de planta y material genético de calidad, desbroce de la parcela, instalación del cercado, cultivo y recría de planta de las cuatro especies, preparación de hoyos de 60x60x60 cm con aporte de tierra vegetal, plantación, colocación de dos tutores por planta, fertilización de implantación con abono complejo, control de competencia de la vegetación con cava manual alrededor de las plantas, desbroce mecanizado por calles, sustitución de planta muerta, aporte de cenizas de biomasa e instalación de riego por goteo. Algunos de estos trabajos deben repetirse varias veces cada año por lo menos durante los primeros 5 años. Por lo tanto, la instalación de una plantación de frondosas es un objetivo complejo que supone una continuidad en los trabajos.

Para obtener madera de calidad destinada a producir chapa o tablero, los árboles deben alcanzar una altura elevada, con un fuste recto, sin ramas y sin nudos, de diámetro considerable y con forma cilíndrica, y una copa reducida. Esto se consigue con la aplicación de una silvicultura adecuada consistente en la realización de podas, clareos y claras, obteniendo así madera de calidad cuando los árboles alcancen la edad de tala, que en el cerezo es a los 40-60 años, en el fresno a los 60 años, en el arce a los 60-80 años y en el roble entre los 100 y 120 años.

Además de producir madera de calidad, producto neutro en emisiones de carbono, estas plantaciones mejoran el paisaje, proporcionan leña y setas, contribuyen a disminuir el CO₂ atmosférico e incrementan la biodiversidad.

Figura 2. **Plantación de frondosas**



Cultivos energéticos en el medio urbano: biocombustibles de elevada eficiencia energética

En el parque empresarial de As Gándaras (Lugo) se estableció en el año 2018 una parcela demostración de la capacidad que el medio urbano puede tener para producir, de forma eficiente, parte de los biocombustibles que utiliza, sobre todo para uso térmico (calefacción y agua caliente sanitaria-ACS).

Una de las acciones importantes del proyecto es la construcción de un edificio con estructura de madera (Impulso Verde), cuya caldera de biomasa se alimentará, entre otras fuentes, con biomasa procedente de esta parcela y de los trabajos selvícolas en las de selvicultura, souto y arboreto.

La parcela ocupa una superficie de 1 hectárea (10.000 m²) y las especies empleadas fueron *Populus* spp. y *Miscanthus x giganteus*.

Las especies del género *Populus* son árboles de tronco recto y con facilidad para multiplicarse vegetativamente por estacas. También rebrotan bien de cepa cuando se talan. Su rápido crecimiento y su alta tasa de transpiración hacen que sean de las especies arbóreas más eficaces en la fijación de carbono atmosférico. Las plantaciones de chopo para fines energéticos se realizan a alta densidad con el objetivo de disminuir

el coste de plantación y de la cosecha posterior. Los cultivos energéticos de chopo se cosechan en parada vegetativa, cuando las hojas ya cayeron al suelo, con rotaciones de 2 a 4 años.

La otra especie empleada, *Miscanthus x giganteus*, es una gramínea perenne de crecimiento rápido que puede llegar a alcanzar los 4 m de altura. Esta especie no es invasiva ya que no produce semillas viables y su propagación vegetativa, mediante rizomas, se controla limitando la plantación con zanjas. *Miscanthus x giganteus* no es muy exigente en agua y fertilizantes y tiene una capacidad alta para fijar CO₂. Es una especie que se usa en la fabricación de papel y materiales de construcción, y también en la recuperación de medios alterados por contaminantes, pero su uso principal es la producción de energía, pues tiene un poder calorífico de 17- 20 MJ kg⁻¹.

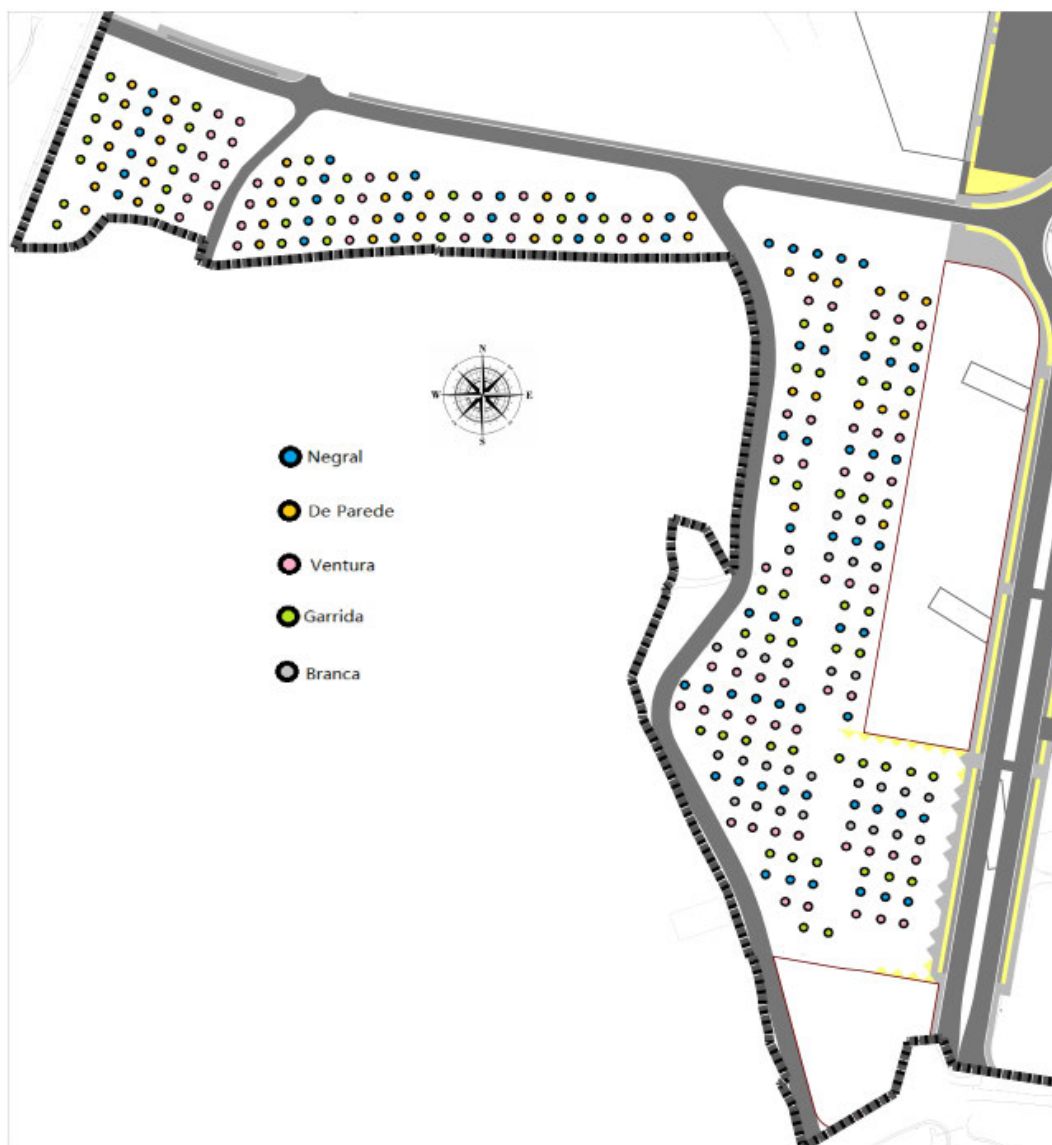
En la parcela de As Gándaras el material vegetal de *Miscanthus* fue el clon Picoplant, rizomas recogidos en la parcela experimental de la Universidad de Santiago de Compostela de Meixonfrío. En el caso de los chopos se emplearon los clones Trichobel (*Populus trichocarpa*) y Raspalje (*Populus deltoides* x *Populus trichocarpa*), que se adaptan bien en suelos ácidos.

La producción de energía renovable a través de los cultivos energéticos gestionados de manera sostenible tiene ventajas medioambientales en comparación con otros combustibles: disminución de las emisiones de azufre, disminución de partículas en suspensión (polvo) y emisiones neutras de CO₂, sin contribuir al efecto invernadero.

Souto de castaños

En la primavera del año 2017 se estableció un *souto* de castaños a las afueras de la ciudad de Lugo (3,6 ha), en la periferia del parque empresarial de As Gándaras. Los *soutos* mansos, plantaciones de castaños injertados con variedades productoras de castaña de calidad tuvieron gran importancia en Galicia, ya que las castañas fueron durante siglos, hasta que se generalizó el cultivo de la patata y el maíz, fuente de hidratos de carbono para los humanos y su ganado doméstico. Estos bosques, incluidos en la red Natura 2000, siguen teniendo gran importancia en la actualidad desde los puntos de vista económico, ecológico, paisajístico, genético y cultural. Quedan testimonios en la actualidad que nos indican que en la periferia de la ciudad de Lugo estuvieron presentes los *soutos* hasta tiempos recientes.

Figura 3. Disposición de las variedades de castaño en el 'souto'



Para establecer el *souto* se utilizaron plantas injertadas en el vivero, de 0,6-1,5 m de alto, de cinco variedades gallegas tradicionales, seleccionadas por la calidad de su castaña: 'De Parede', 'Ventura', 'Garrida', 'Branca' y 'Negral' (esta última fue la variedad escogida como polinizadora, por presentar flores masculinas con largos estambres que producen mucho polen). Debido a que la plantación se estableció en un área geográfica en la que existe riesgo de ataque de los hongos que provocan la enfermedad de la 'tinta' del castaño (*Phytophthora cinnamomi* sobre todo), estas variedades estaban injertadas sobre patrones híbridos (*Castanea sativa* x *C. mollissima* o *C. sativa* x *C. crenata*) seleccionados por su resistencia a esa dolencia, de los clones 7521, 2671, P042, P011, C004 y C053, que son compatibles con las variedades utilizadas. Se empleó un marco de plantación de 10 m x 10 m, y se distribuyeron las

variedades en líneas, de manera que la variedad polinizadora ('Negral') aparece cada 4 líneas (representando aproximadamente el 25 % de los árboles de la plantación) y el resto de las variedades se van permutando a lo largo de una superficie total de 3,6 ha, dividida en tres parcelas (véase la figura 3).

El principal objetivo de esta acción fue la recuperación de un ecosistema arbolado de origen antrópico abundante en el pasado en el entorno de la ciudad de Lugo y su integración en un contexto urbano, de manera que los ciudadanos, de todas las edades, y especialmente los del ámbito urbano, tengan la posibilidad de disfrutarlo y de conocer su dimensión ecológica, paisajística, cultural y económica a través de diversas actividades educativas.

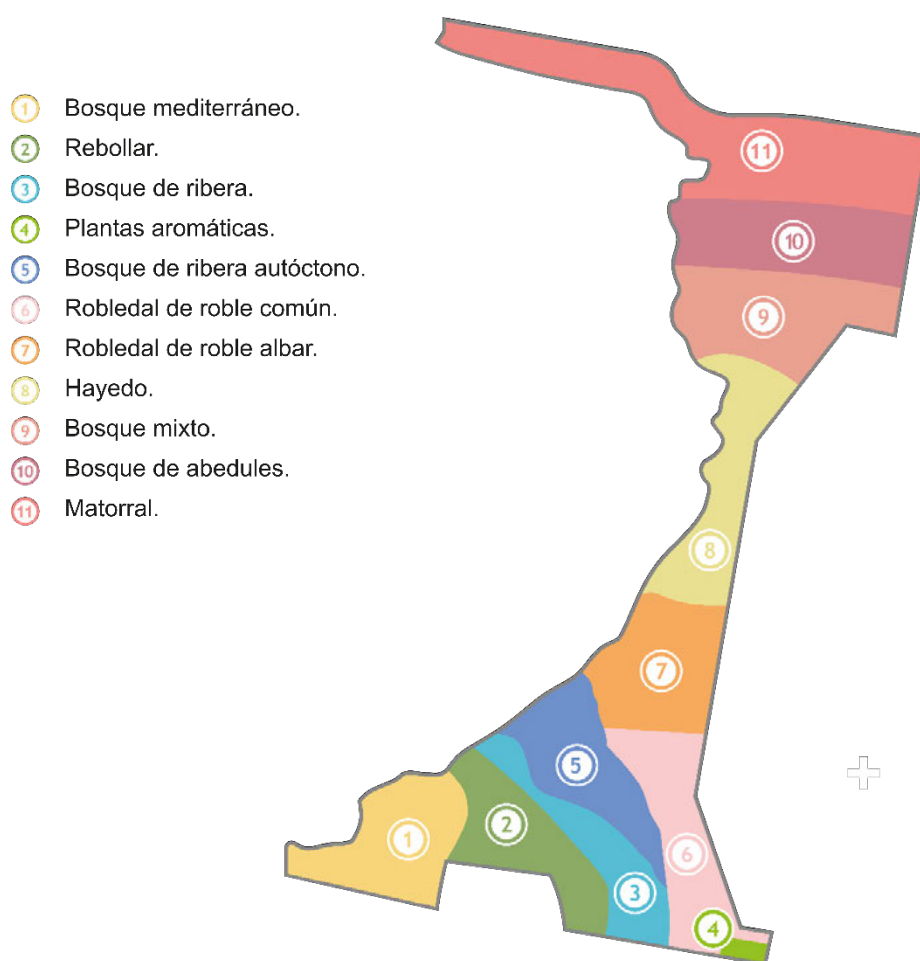
Arboretum: un recorrido por los bosques autóctonos de Galicia

A lo largo del año 2018 se estableció en el parque empresarial de As Gándaras un arboretum o fruticetum (5 ha), pequeño jardín botánico que incluye todas las especies arbóreas autóctonas en Galicia y una representación de las especies arbustivas más abundantes. A pesar de que la parcela elegida fue objeto de relleno en diferentes zonas (sobre todo en el extremo norte), con materiales procedentes de las obras del parque empresarial, los análisis edáficos realizados mostraron que no había elementos tóxicos ni metales pesados en cantidades importantes que pudieran impedir o dificultar el establecimiento de las más de 70 especies diferentes de árboles y arbustos que se plantaron. En el diseño del arboretum optamos por dividir la parcela en 8 zonas diferentes, en cada una de las cuales se reproduciría un tipo de bosque autóctono de Galicia, dejando como estaba una zona situada al norte de la parcela en la cual crecían especies frecuentes en los matorrales seriales (predominantemente retamas y tojos), debido a que muchas de las especies de avifauna presentes en la zona dependen de este tipo de vegetación. Posteriormente se decidió incluir en esta acción una colección de plantas medicinales y aromáticas, para la que se reservó un pequeño espacio, quedando finalmente el arboretum formado por rodales que representan 8 bosques autóctonos de Galicia (bosque mediterráneo, rebollar, robledal de roble común, robledal de roble albar, bosque mixto, hayedo, abedular y bosque de ribera), una colección de plantas aromáticas y medicinales (laurel, artemisia, rusco, ruda, romero, lavanda, salvia, tomillo y hierba luisa) y una tesela de matorral. Los futuros visitantes podrán contemplar, además de las plantas aromáticas y medicinales, más de 70 especies arbóreas y

arbustivas distribuidas a lo largo de una superficie de 5 ha, que estarán identificadas y se podrá acceder a su descripción mediante códigos QR (véase la figura 4).

Un arboretum se define como una plantación de árboles y otras plantas leñosas destinada a fines científicos como pueden ser el estudio de su crecimiento, de su adaptación al clima y al suelo, la mejora de la biodiversidad, del paisaje y también a fines didácticos, al utilizarse como zona de observación y conocimiento de especies, disfrute y contemplación.

Figura 4. **Plano del arboretum**



Bosque húmedo

Entre el parque industrial O Ceao y el parque empresarial de As Gándaras se conserva un humedal de 6 ha ligado al nacimiento del río Rato, con su correspondiente bosque húmedo que es necesario recuperar, conservar y poner en valor (véase la figura 5). En el bosque dominan el aliso (*Alnus glutinosa*) y el sauce común (*Salix atrocinerea*). El Ayuntamiento de Lugo se propone conservar el patrimonio natural de

este espacio buscando su aprovechamiento social a través de la figura de Espacio Natural de Interés Local (ENIL) que ha solicitado a la Xunta de Galicia. El Plan de Conservación del ENIL «Humedal de As Gándaras-O Ceao», ya redactado, es el instrumento de planificación que regula el régimen de usos y actividades permitidas y las limitaciones que se consideran necesarias para la conservación de este espacio, lo que contribuirá a mejorar y poner en valor su patrimonio natural e incrementará su potencialidad para el desarrollo de actividades de educación ambiental y de uso social.

Figuras 5a y 5b. **Bosque húmedo en el Humedal de As Gándaras-O Ceao**



Los bosques de ribera y los bosques húmedos en general tienen una gran importancia paisajística y ecológica, ya que regulan la temperatura de las aguas, aportan alimento a la fauna acuática y anfibia, sujetan los márgenes de los cursos de agua impidiendo que se desmoronen con las crecidas o avenidas, los sistemas radicales forman recovecos que son refugio para la fauna acuática y anfibia, mejoran la textura del paisaje, son corredores ecológicos para la fauna y para la vegetación hidrófila y actúan como filtros verdes impidiendo que lleguen a los cauces partículas sólidas y disueltas que favorecen la eutrofización de las aguas y la consecuente reducción de oxígeno que afecta negativamente a la fauna.



Una gran parte de la superficie del futuro ENIL «Humedal de As Gándaras-O Ceao» se encuentra permanentemente inundada, alcanzando el nivel del agua una mayor o menor altura según la estación del año, pero sin llegar a secarse en ningún momento. Esta presencia constante de agua crea las condiciones ambientales necesarias para que se desarrolle en la zona un ecosistema mixto acuático-terrestre, lo que el Convenio RAMSAR define como un Humedal Higrófilo.

Entre los valores naturales presentes en la zona destacamos la presencia de tres hábitats naturales de interés comunitario del Anexo I de la *Directiva 92/43/UE relativa a la conservación de hábitats naturales y de la flora y fauna silvestres*, conocida como Directiva Hábitats:

Hábitat Prioritario 91E0* Bosques aluviales de *Alnus glutinosa* y *Fraxinus excelsior* (Alno-Padion, Alnion incanae, Salicion albae) y 91E0* Bosques aluviales de *Alnus glutinosa* y *Fraxinus excelsior* (Sauceda de *Salix atrocinerea*).

Hábitat 9230 Robledales galaico-portugueses de *Quercus robur* y *Quercus pyrenaica*

Hábitat 6510 Prados de siega de baja altitud (*Alopecurus pratensis*, *Sanguisorba officinalis*)

A pesar del estado actual de cierto abandono que presentan algunas zonas es importante señalar que los hábitats identificados presentan valores ecológicos, paisajísticos y educativos de importancia de cara a su aprovechamiento social y ambiental.

En el humedal se identificaron 140 especies de flora vascular, 27 de aves, 8 de anfibios, 5 de reptiles, 22 de mamíferos y 65 de macromicobiota, 28 de estas especies están protegidas.

Agricultura urbana

Esta parte del proyecto, que corresponde a la Universidad Politécnica de Madrid, establece las acciones de agricultura urbana como un instrumento de utilidad para la ciudad de Lugo, creando un entorno de satisfacción en los habitantes, a partir de la mejora del medio ambiente local y la producción de alimentos cultivados por los propios ciudadanos.

Figura 6. **Parcelas incluidas en el proyecto de huertos urbanos en el barrio de A Garaballa**



Los huertos urbanos contemplarán la integración social de diferentes ámbitos sociales de la ciudad, constituyendo una herramienta que no solo sirva para obtención de alimentos, sino que funcione como acercamiento social.

El Ayuntamiento de Lugo ha asignado para estas acciones 3 parcelas en el barrio de A Garaballa, en las proximidades del edificio de madera Impulso Verde, donde se van a realizar los huertos urbanos (véase la figura 6). El conjunto de las tres parcelas alcanza una superficie de 1,2 ha. En esas 3 parcelas la UPM ha proyectado unos huertos urbanos con un marcado enfoque medioambiental y social.

El objetivo de la zona de huertos proyectada, es mejorar la calidad de vida de los residentes a través de la creación de un espacio de convivencia y de producción de alimentos, que a su vez genere efectos positivos a nivel ecológico, una mejora en la estructura espacial urbana y la concienciación de las futuras generaciones.

Para ello, se han diseñado diferentes tipos de huertos (huertos para todos): ciudadano, tercera edad, terapéutico, familiar, escolar y didáctico, adaptando el diseño de los bancales a cada colectivo. También habrá espacios singulares: hoteles de insectos, jardines de lluvia, cultivos verticales, pérgolas y zonas estanciales. Y para integrar y armonizar el conjunto, el proyecto incluye plantaciones de árboles, arbustos y herbáceas, que convertirán las zonas de los huertos en zonas verdes con un alto valor estético. La propuesta se complementa con varios edificios de servicio, donde los usuarios podrán guardar sus herramientas, ir al aseo o recibir cursos y charlas sobre horticultura, en aulas habilitadas para tal fin.

Edificio Impulso Verde

Por su importancia estratégica, el proyecto apuesta por la aportación de valor añadido al sector de la transformación de la madera de Galicia mediante el desarrollo o adaptación de dos productos estructurales realizados con madera local.

Lámina reticular de *Eucalyptus globulus*

Se trata de un sistema estructural de gran interés para cubiertas ligeras de medias y grandes luces que utiliza elementos idénticos de pequeña sección y gran calidad. Su desarrollo ha requerido numerosas investigaciones para conseguir láminas de gran resistencia y longitud, como la caracterización de láminas prácticamente libre de nudos y de uniones encoladas (Lara-Bocanegra et al., 2020a; Lara-Bocanegra et al., 2020b), tipo *finger-joint* y *scarf-joint*. Con el objetivo de demostrar el potencial de la solución desarrollada, se diseñó y construyó un prototipo a escala real (24.4x5.75 m) para cubrir una zona de almacenaje de madera en el campus universitario de Lugo (véase la figura 7).

Panel CLT de *Pinus radiata* gallego y edificio piloto *Impulso Verde*

La introducción en el mercado de un panel de madera contralaminada de pino insigne gallego sería un espaldarazo para las plantaciones locales de esta especie y, en consecuencia, supondría un aumento de la absorción de CO₂ y una potenciación de la

economía circular. Con este objetivo se han evaluado las propiedades mecánicas de paneles fabricados con madera de esta especie (véase la figura 8), los cuales serán utilizados en la construcción del edificio piloto Impulso Verde.

Figura 7. Esquema estructural y vista general del prototipo de lámina reticular

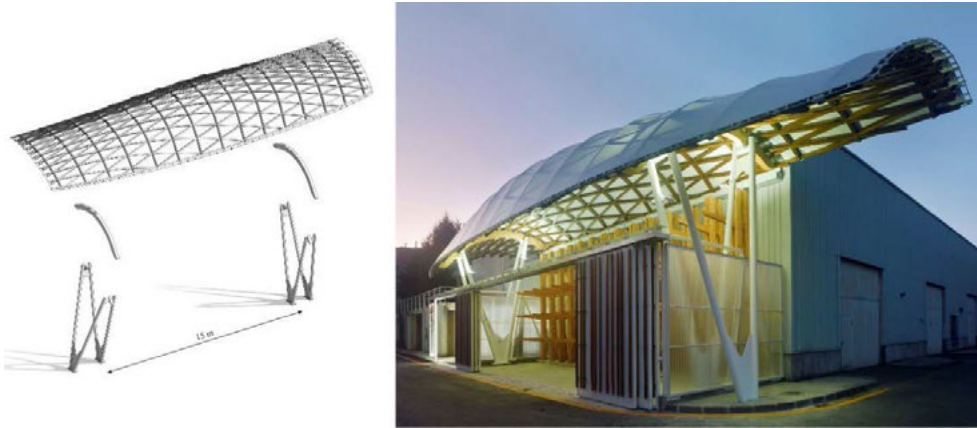


Figura 8. Ensayos de caracterización de paneles de CLT de pino insigne



Proyecto Piloto Edificio «Impulso Verde»

Según la Comisión Europea, los edificios son responsables del 40 % del consumo energético de la UE y del 36 % de las emisiones de gases de efecto invernadero, generadas principalmente durante su construcción, utilización, renovación y demolición. Por lo tanto, intervenir desde este campo es una forma eficaz de mitigación y adaptación al cambio climático.

El Proyecto Piloto del edificio «Impulso Verde» pretende demostrar una forma eficaz de diseñar y construir para minimizar el impacto en distintos frentes: construcción con materiales de baja energía incorporada e incluso almacén de carbono, como la madera, baja demanda térmica para minimizar el consumo energético durante la vida útil del edificio, y la reducción al mínimo de los residuos al final de su vida.

Se trata de un edificio demostrativo con estructura de madera, con cuatro plantas y una altura de más de 18 m (véase la figura 9). Se integra en el entorno rodeado de un nuevo parque con pavimentos drenantes, especies autóctonas, jardines de lluvia y una amplia zona de huertos urbanos. Tendrá uso público y actividad permanente, y albergará servicios municipales, un espacio coworking para empresas relacionadas con el medio ambiente y el cambio climático, una zona expositiva y un aula de formación. Se busca una integración adecuada con el entorno urbano, la creación de un polo de atracción social y que sirva como herramienta para la educación medioambiental, además de ser una propuesta de diseño urbano sostenible, anticipo del nuevo barrio multiecológico que se situará en las inmediaciones.

Figura 9. Construcción del edificio Impulso Verde



El edificio «Impulso Verde» es una alternativa a los modelos constructivos convencionales altamente contaminantes, basados principalmente en la construcción con materiales con gran energía incorporada, como el hormigón y el acero. La estructura de este edificio se construye completamente con madera de origen local, en concreto de la provincia de Lugo y con certificación de gestión forestal sostenible. En su construcción se utilizan los dos productos desarrollados en el marco de este proyecto

LIFE a los que se hace referencia en el apartado anterior. Sus muros y forjados se construyen con panel contralaminado (CLT) de *Pinus radiata*, y la estructura de cubierta mediante una lámina reticular de elementos laminados de *Eucaliptus globulus*. También se utiliza madera laminada de pino insigne en pilares y vigas.

Es una construcción sostenible, en la cual la madera es la protagonista. Un edificio completamente prefabricado, lo que permite una alta precisión, debido al uso de alta tecnología en fábrica, dejando para la obra exclusivamente su montaje, lo que permite acortar tiempos de obra, ahorro de agua y minimizar los residuos, facilitando además su gestión por ser la madera un material reciclable y biodegradable.

Para minimizar la demanda energética de un edificio es imprescindible un diseño adecuado a la climatología del lugar y buscar un emplazamiento y un entorno adecuados. En la elaboración del proyecto se han seguido una serie de estrategias pasivas que permiten optimizar al máximo la captación del recurso solar y la regulación térmica. Se han propuesto unos espacios que conectan al usuario con la naturaleza a través del empleo de la madera como material predominante y de la inserción de espacios intermedios ajardinados destinados al descanso y la distensión, los cuales constituirán una prolongación de la naturaleza exterior en las zonas de trabajo. Estos espacios intermedios funcionan como reguladores térmicos, permaneciendo abiertos o cerrados según las condiciones climatológicas exteriores, de modo similar a la galería tradicional gallega.

Barrio multiecológico

En el marco del Proyecto LIFE Lugo+Biodinámico se prevé la planificación de un barrio multiecológico en el norte del Concello de Lugo (29,4 ha), que se diseña con objetivos de autosuficiencia energética (mayor del 90 %) e hídrica (mayor del 50 %), una reducción de gases de efecto invernadero del 90 % y teniendo aspectos sociales importantes, como la vivienda, ya que se contempla una oferta de vivienda pública del 40 %.

Se pretende desarrollar un modelo de ciudad verde y sostenible para Lugo, que incremente la resiliencia frente al cambio climático. Se multiplican por 5 los espacios verdes públicos respecto a las proporciones convencionales.

Entre otros aspectos, se contempla en relación con la energía soluciones como: construcciones eficientes de energía cero (cubiertas verdes, aislamientos, acristalamientos inteligentes...), planificación sostenible del barrio (zonas de confort

climático, propuesta de planta de biomasa para producción eléctrica y de calor, placas solares...).

Y en relación con la economía de agua, para la autosuficiencia se plantean edificios de viviendas con dos sistemas complementarios, de reutilización de aguas grises (duchas, lavabos, lavadoras) y sistemas de recogida de aguas pluviales. En lo referente a la economía del consumo hídrico se proponen medidas sobre grifos, cisternas, duchas.

El aspecto alimentario se aborda a través de huertos urbanos y cultivos aeropónicos.

Este modelo de barrio también se empleará en la renovación y mejoras de los barrios actuales de la ciudad de Lugo.

Referencias

- Lara-Bocanegra, A.J, Majano-Majano, A., Arriaga, F., y Guaita, M. (2020a). *Eucalyptus globulus* finger jointed solid timber and glued laminated timber with superior mechanical properties: Characterisation and application in strained gridshells. *Construction and Building Materials*, 265, 120355.
- Lara-Bocanegra, A.J, Roig, A., Majano-Majano, A., y Guaita, M. (2020b). Innovative design and construction of a permanent elastic timber gridshell. *Proceedings of the Institution of Civil Engineers - Structures and Buildings*, 173(5), 352-362.

Educación social para o cambio climático: o proxecto 'Descarboniza, que non é pouco'

Miguel Pardellas Santiago

Feitoría Verde S. Coop. Galega

Colaborador externo do Grupo SEPA-interea, Universidade de Santiago de Compostela

miguelpardellas@feitoriaverde.com

Introdución

Na conferencia inaugural do *Congreso Internacional SIPS 2021 – XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad: construyendo la transición ecológica*, a profesora Teresa Franquesa falaba, entre outras moitas e interesantes cousas, da necesidade de «explorar» no deseño e implementación de iniciativas de Educación Ambiental (EA)¹. Na súa argumentación aludía á complexidade e á confusión que impregna o noso día a día para buscar novas formas de facer, de pensar e de educar; unha busca na que propoñía recuperar o espírito das exploracións que século tras século foron reducindo a *terra ignota*. E como exemplo empregou a expedición de Lewis e Clark (1804-1806), e o papel de Sacajawea, muller indíxena da tribo dos shoshone, que acompañou e guiou no seu percorrido polo noroeste dos Estados Unidos de América. Os exploradores non sabían o que atoparían no camiño, nin contaban con mapas do extenso territorio que tiñan que atravesar; pero tiñan un obxectivo claro –chegar á costa do Pacífico–, e unha guía cunha linguaxe e unha cosmoloxía semellante ás tribos que atoparían na ruta.

Tal e como afirmaba a profesora, a exploración non é un salto ao baleiro, tampouco unha casualidade o descubrimento. Hai indicios, informacións e mesmo mapas confusos pero con algunhas referencias que serven de guía ou mesmo inspiración, nos primeiros compases cando menos. Ben é certo que, en moitos momentos, o grupo expedicionario quizais non saiba exactamente onde está, pero non está perdido.

¹ A publicación resultante da conferencia do 28 de outubro de 2021, con título *Educación y cultura de la sostenibilidad*, pode consultarse nestas mesmas Actas.

O proxecto «Descarboniza! Que non é pouco...» nace con esta vontade de exploración; de viaxe que nos seus inicios conta con algún mapa e que, no camiño, vai atopando guías nativas que lle axudan a continuar. Non obstante, tal e como se detallará máis adiante, o proxecto deséñase e desenvólvese como unha Investigación Acción Participada, nutríndose da investigación sobre a percepción social do cambio climático e experimentando metodoloxías coa complicidade das participantes na súa avaliación.

Preparando a expedición

Non é ningún achado que unha das claves do éxito de calquera expedición consiste nunha boa preparación. Que llo digan a Amundsen e, sobre todo, ao pobre Scott nas súas respectivas expedicións á Antártida en 1910. Mentres o primeiro contaba coa experiencia dos seus anteriores viaxes polo Ártico e as aprendizaxes adquiridas na súa relación cos pobos esquimós, planificando e organizando o seu equipo en consecuencia, o segundo apostou decididamente polo arroxo, a coraxe e o espírito que se lle supón a un cabaleiro do Imperio Británico, acadando, iso si, unha morte tan épica como inútil. Semella recomendable, por tanto, recompilar a meirande cantidade de información que sexa posible, procesala e facerse cos materiais necesarios para deixar na man da casualidade e os imprevistos a menor marxe posible.

Neste sentido, dende fai máis dunha década o Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-*interea*), da Universidade de Santiago de Compostela (USC), ven analizando como percibe a cidadanía o cambio climático e que dispositivos e iniciativas sociais e educativas poden resultar eficaces na súa interpretación e na posta en práctica de accións que o sitúen nun lugar relevante na axenda pública, contribuíndo así a reducir a emisión de gases de efecto invernadoiro; unha liña de investigación articulada ao redor do Proxecto Resclima.

O Proxecto Resclima responde á necesidade de explorar como se interioriza e expresa en distintas sociedades e grupos humanos a representación social do cambio climático, con especial atención aos procesos de transposición científica, interpretación e negociación de significados que van configurando dita representación. A finalidade última do proxecto é converter o cambio climático nunha cuestión socialmente relevante e transformalo nun problema significativo conectado coa vida cotiá das persoas. Neste enfoque está implícita a premisa de que, máis alá da súa obxectivación a través das representacións científicas, os problemas ambientais chegan a ser interiorizados polas comunidades humanas mediante procesos culturais de construción social da realidade

que son determinantes na forma en que se valoran e se reacciona, ou non, diante das ameazas que comportan (Meira, 2017). Aínda que a percepción da realidade sexa subxectiva, as consecuencias de dita percepción son obxectivas.

Paralelamente, como liña de investigación transversal, a análise e avaliación de prácticas e dispositivos educativos exitosos forma parte dos obxectivos do Grupo SEPA-*interea*, en xeral, e do proxecto Resclima, en particular. Un campo de traballo no que o movemento ecoloxista, primeiro, e os novísimos movementos sociais que emerxen no cambio de século –principalmente o Movemento polo Decrecemento, o Movemento *Slow*, por unha vida lenta, e o Movemento das *Transition Towns*–, teñen servido de inspiración. Considéranse aquí aos movementos sociais como suxeitos pedagóxicos, como unha comunidade en movemento que é educativa a través de procesos formativos coas persoas que constitúen o propio movemento e/ou coas persoas ou colectivos aos que se quere chegar coa súa mensaxe (Caldart, 2000; Marí, 2005).

Deste xeito, Resclima serviu de paraugas para o desenvolvemento de numerosas investigacións que, a mediados de 2016 constituían unha inxente cantidade de información sobre como deseñar e desenvolver unha intervención educativa co cambio climático como protagonista. A «expedición descarboniza» contaba pois cos referentes e orientacións necesarias para comezar a viaxe; de entre os que poden destacarse:

- Un problema abstracto, distante e neutro vs. un problema concreto, cotiá e emocional.

Como calquera representación científica, o cambio climático resulta nunha abstracción dun fenómeno físico-químico. Este feito ten marcado un claro nesgo tecnolóxico e tecnocrático na busca de solucións e alternativas, que no ámbito educativo foi traducido nun reiterado esforzo pola alfabetización climática. Una alfabetización centrada na transposición científica que se ten amosado insuficiente, con numerosos traballos que alertan da ausencia dunha correlación directa entre o coñecemento científico e as necesarias adaptacións aos efectos do cambio climático ou á mitigación das súas causas (Azevedo y Marques, 2017; Carvalho, 2011; González Gaudiano y Meira, 2019; Lehtonen et al., 2019; Selby, 2010;).

Por outra parte, a Ciencia, como referencia propia da modernidade, conta na sociedade cun aura de obxectividade e neutralidade que se traslada a calquera das súas dimensións. Reiterando a lóxica abstracta e distante, o cambio climático preséntase tamén como un elemento neutral, alleo ás pulsións emocionais propias da nosa realidade. Porén, as investigacións sociais poñen cada vez máis o foco nas dimensións

culturais, identitarias e culturais; así, autores como Nigbur et al. (2010) e Hobson e Nyemeyer (2012) afirman que as identidades colectivas teñen unha influencia moito máis forte sobre os comportamentos e as crenzas das persoas que a súa competencia científica en xeral ou en relación ao cambio climático. De igual forma, as emocións constitúen un factor importante na aprendizaxe en xeral, e no cambio climático en particular; xa que non só é un tema emocional e politicamente significado (Lombardi et al., 2013; Roeser, 2012), senón que a alfabetización emocional e a empatía son necesarias para atopar solucións locais eficientes a un problema global como o cambio climático (Lehtonen et al., 2019).

- Intervencións educativas puntuais, centradas nas prácticas individuais e con públicos escolares vs. intervencións educativas secuenciadas, centradas nas prácticas colectivas e con públicos adultos.

As últimas radiografías do campo da EA no territorio español –*Hacia una Educación para la Sostenibilidad*, de Benayas e Marcén (2019), e o *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad en España 2020-2025 (PAEAS)* (2021)– amosan sensacións contrapostas: por unha parte, nos últimos anos aumentaron exponencialmente as actividades e proxectos educativos ligados ao cambio climático; por outra, seguen predominando accións puntuais, centradas case exclusivamente en públicos escolares e con contidos predominantemente científicos e de orientación conservacionista. Ademais, intúese unha tendencia condutista e individualista nas alternativas propostas, incitando á promoción de cambios na esfera persoal, ou como moito do fogar, fronte a outras propostas en clave colectiva e social. Por contra, son os públicos adultos os que teñen unha maior capacidade de intervención na realidade presente, son as actividades vivenciais significativas as que conecta ás persoas co problema, e é a proxección grupal e comunitaria a que lle outorga unha maior proxección social (Monroe et al., 2017; Pardellas et al., 2017).

Tomando estes referentes, no seus primeiros compases, o proxecto xa denominado «Descarboniza! Que non é pouco...»², describe o seu obxectivo central como a construción dunha iniciativa de educación ambiental comunitaria sobre cambio

² Por se alguén pregunta de onde sae o nome do proxecto: despois de que o equipo de traballo de Descarboniza! Que non é pouco...lle asignase este nome, caeu na conta da homenaxe involuntaria á película *Amanece que no es poco* (1988), de José Luís Cuerda. Alén desta filiación cinéfila, a denominación do proxecto alude á relevancia que ten o efecto agregado das mudanzas que podemos introducir no noso estilo de vida e nas dinámicas da nosa contorna comunitaria para reducir a pegada global de carbono. O seu efecto combinado positivo pode ser tan grande como o efecto agregado negativo dos estilos de vida asociados ao consumo intensivo de enerxía de orixe fósil.

climático, principalmente dirixida a públicos adultos. En consecuencia, deseñouse un proxecto onde o traballo con estes públicos pretende constituír e dinamizar grupos de persoas que reflexionaran sobre as súas conexións co cambio climático para actuar colaborativamente na transición cara estilos de vida baixos en carbono.

Alén das claves teóricas anteriormente mencionadas, tomouse como referencia a metodoloxía das *Carbon Conversations*, unha proposta ligada a algunhas iniciativas do Movemento en Transición (*Transition Towns*) no Reino Unido. Esta metodoloxía de aprendizaxe social conxuga a promoción de hábitos para a redución das emisións coa xestión das emocións e do contexto social. Fundaméntase, a imitación de moitas terapias grupais, no feito de compartir un espazo de debate mediante o que acadar conclusións comúns e xerar propostas colectivas; o seu éxito radica na intensidade das sesións –tanto a nivel de contidos como no plano emocional–, e na conxugación de reflexións individuais e colectivas como parte dun proceso de empoderamento persoal que, en moitos casos, non só ten unha repercusión inmediata na redución de emisións, senón tamén na formación de persoas facilitadoras que reproducen o formato noutros contextos e con outros públicos (Pardellas et al., 2022).

O resultado deste deseño traducíuse nunha secuencia de intervención consistente en varias sesións formativas nas que analizar e reflexionar, con públicos cientificamente legos e socialmente plurais, as causas e consecuencias do cambio climático, así como identificar e estimular as accións que poderían poñerse en marcha para reducir as emisións de gases de efecto invernadoiro de forma individual e colectiva: desde a redución do consumo eléctrico e o aforro na factura da luz, ás medidas para un transporte sustentable ou o consumo responsábel de produtos e servizos, pasando pola posta en marcha de distintas actividades que poidan facer da súa comunidade un lugar mellor (Pardellas e Meira, 2019).

Os grupos, a través de distintas dinámicas, deciden que facer para reducir as súas emisións en ámbitos significativos das súas vidas; desta forma búscanse accionar varios resortes conxuntamente: a corresponsabilidade coa problemática, incidindo positivamente no que se pode facer, sobre todo de forma colectiva; a organización de actividades conxuntas, que conecten co sentir das persoas participantes e coa súa vida cotiá; o reforzo intragrupal das accións a poñer en marcha, sobre todo a nivel emocional; ou o sentimento de identidade comunitaria, asumindo ao tempo os seus límites e desenvolvendo as súas potencialidades (Pardellas e Meira, 2020).

As nativas que axudaron no camiño

Volvendo ao exemplo da expedición de Lewis e Clark, e ao papel xogado na mesma por Sacajawea, cómpre destacar que, máis aló dos referentes xeográficos cos que contaba –que viñeron completar a información previamente recompilada por Clark, sobre todo–, a súa contribución foi determinante en tres aspectos: o seu coñecemento de plantas medicinais e curativas; a súa proxección como figura non belixerante, ao cargar cun bebé nas súas costas; e, fundamentalmente, o feito de contar cunha cosmoloxía parella ás das tribos que atoparon no camiño, exercendo de ponte entre as distintas formas de ver o mundo –a da expedición e a dos nativos–.

No terreo da historia-ficción, pode ser que a expedición chegara igualmente ao seu destino sen a presenza de Sacajawea, mais é tamén probable que o número de baixas tería sido moito maior e os conflitos coas tribos no traxecto máis intensos, senón directamente catastróficos. Contar con Sacajawea reduciu significativamente as posibilidades de fracaso.

Tal e como xa se adiantou, o proxecto «Descarboniza! Que non é pouco...» contaba cunha inxente cantidade de información para articular un deseño acorde ás investigacións existentes na materia, mais carecía aínda das guías que facilitarían o camiño que vai da teoría á práctica. Ben é certo que dende o seu deseño contemplábase a necesidade de contar coas achegas das participantes, as súas nativas particulares, como proxecto de Investigación-Acción Participada, tanto no coñecemento da contorna de intervención como na busca de solucións ao problema, impulsando a súa toma de conciencia en aras dun cambio social (Escudero, 2004). Por sorte, apareceron nos primeiros compases, proporcionando claves imprescindibles para o seu desenvolvemento.

O primeiro dos grupos cos que se traballou –no lugar de Lavacolla, Concello de Santiago de Compostela–, foi decisivo na concreción e continuidade do proxecto. Tratábase dun grupo de mulleres de entre 65 e 80 anos, habitantes dunha contorna rural, que compartía actividades nun Centro Sociocultural municipal (ximnasia, manualidades, etc.), e que viña traballando dende facía algún tempo na construción dun espazo feminista propio coa educadora social do centro. No transcurso das sesións programadas, foi desenvolvéndose un proceso de adaptación e concreción de dinámicas e temáticas. A proposta teórica orixinal foi acomodándose aos intereses das participantes, consolidándose unha proposta metodolóxica fundamentada na

reprodución dunha conversa informal onde as vivencias persoais colocábanse en primeiro plano. En paralelo, a idade das mulleres do grupo de Lavacolla fixo que boa parte do diálogo aludira a un pasado onde moitas prácticas cotiás estaban ligadas a consumos e emisións de gases de efecto invernadoiro comparativamente baixas respecto das actuais. Este exercicio de memoria resultou determinante na proposta pedagóxica final do proxecto, posto que, ademais de identificar estas prácticas do pasado de baixa enerxía, o manexo dos recordos da infancia e a xuventude propiciou o establecemento dunha relación emocional coa problemática climática, tanto en clave de pasado –emerxendo feitos e persoas emocionalmente significativas para as participantes–, como de futuro –enlazándose co que poden vivir as súas netas e netos nun porvir próximo–.

Mais, como no caso de Sacajawea, o achado máis relevante tivo que ver coa forma en que o grupo entendía o mundo e se relacionaba coa súa contorna. As mulleres de Lavacolla, e, por extensión, boa parte das mulleres do rural galego, teñen unha resiliencia destacable, tanto no plano individual, con coñecementos básicos para producir, transformar e conservar alimentos ou resolver necesidades cotiás (remendar a roupa, reparacións elementais, etc.), como, sobre todo, na escala comunitaria, co manexo dos resortes sociais que fan as comunidades máis cohesionadas. A conxunción destes dous elementos ofrecía un recurso discursivo fundamental para a posta en valor da resiliencia comunitaria que atesouraban este grupo de mulleres e que resultaría a peza básica sobre a que construír estratexias de adaptación e mitigación fronte ao cambio climático no proxecto.

As descubertas compartidas co grupo de Lavacolla foron fundamentais para a consolidación da proposta metodolóxica de «Descarboniza! Que non é pouco...»; pero non as únicas. Despois dunha primeira experiencia piloto nos meses iniciais de 2017 –da que fixo parte o grupo de Lavacolla xunto con outros dous grupo de persoas adultas e mocidade, respectivamente–, a comezos do curso 2017-2018 acordouse co Concello de Santiago de Compostela e a súa rede de Centros Socioculturais unha nova iniciativa, coa que se chegou a seis centros. Co obxectivo de reafirmar a estratexia metodolóxica, buscáronse neste caso grupos semellantes, con participación maioritaria de mulleres maiores, usuarias doutras actividades nos centros socioculturais.

A avaliación participada desenvolvida ao remate das intervencións en cada un dos grupos viu confirmar, tanto os referentes teóricos de partida –o traballo cun público

adulto e coa cotidianidade a través dunha secuencia de sesións onde incidir na dimensión colectiva das alternativas—, como as guías proporcionadas polas Sacajaweas de Lavacolla —a reprodución dunha conversa informal na que, a través da memoria colectiva, identificar prácticas do pasado de baixa enerxía de carácter comunitario—. E aínda houbo máis.

O curso seguinte —2018-2019— foi obxecto dun salto cualitativo e cuantitativo no proxecto. O número de grupos participantes dobrouse en Santiago e a experiencia replicouse en Donostia-San Sebastián, contando con materiais especificamente elaborados. Outra vez, a avaliación realizada ao remate das intervencións —na que se recolleu a análise feita polas persoas participantes e polas educadoras que dinamizaron os grupos—, viu corroborar os achados previos e levou a engadir novos fíos dos que tirar; de entre os que destacou a necesidade de recuperar espazos de encontro e a dimensión interxeneracional das accións.

Nesta ocasión, o papel de guías-nativas foi protagonizado polo grupo de mulleres do lugar de A Rocha, tamén en Santiago de Compostela. Sendo un dos obxectivos da secuencia de intervención a organización dunha actividade aberta á comunidade á que pertence o grupo participante, na Rocha optaron por desenvolver unha acción «estética» nun lugar de encontro singular para elas: o lavadoiro público. A xustificación revelouse sinxela para o grupo: se o proxecto buscaba cohesión social, como camiño á resiliencia comunitaria en clave climática cumpría recuperar espazos que contribuíran a esta cohesión. O lavadoiro, aínda que xa non ten case uso para a súa función orixinal, constituía un lugar relevante para as participantes; un espazo cheo de recordos onde as mulleres adoitaban compartir traballo, mais tamén conversas, cancións e mesmo decisións compartidas. Poñer en valor aquel espazo era unha forma de recuperar un emprazamento dende o que construír cohesión social e resiliencia.

No que respecta á variable interxeneracional, foron varios os grupos que a identificaron e desenvolveron nas sesións de traballo. Se ben é certo que a súa tradución práctica foi desigual —nuns grupos quedouse nunha cuestión máis da que falar e noutros, os menos, acabou permeando ás actividades realizadas—, o proxecto «Descarboniza! Que non é pouco...» serviu para catalizar estratexias futuras para coa seguinte xeración: a das netas e netos das participantes; a partir das conversas nos centros socioculturais animaron e fixeron extensivo o debate sobre o cambio climático no núcleo familiar, dando visibilidade ao problema e xerando novos debates onde reavivar prácticas

comunitarias que fomentasen a solidariedade entre os membros da familia e o lugar (Iglesias et al., 2020).

Sen deixar de explorar

A vontade de seguir explorando, sumando aos novos achados teóricos as aprendizaxes da execución do proxecto, fixo que a iniciativa evolucionara simultaneamente en dúas direccións: o traballo interxeneracional e a construción de novas narrativas de futuro.

A chegada do COVID-19, alén de paralizar o traballo presencial, obrigou a reformular e adaptar o proxecto ás novas circunstancias. Identificouse entón a necesidade de xestionar emocionalmente a pandemia, o medo e, despois, as novas formas de relacionarnos; un proceso no que a mocidade destacou pola súa vulnerabilidade, carentes de referentes e con necesidades afectivo-emocionais urxentes (INJUVE, 2020). É neste momento no que se articula unha proposta conxunta co proxecto «Des-Equilibristas», deseñado pola cooperativa sen ánimo de lucro Feitoría Verde. Trátase dunha proposta didáctica que emprega a saúde como fío condutor desde unha perspectiva integral e unha metodoloxía práctica e positiva, para buscar espazos de traballo que axuden á mocidade a mellorar o seu desenvolvemento tanto físico como emocional na nova realidade que teñen que afrontar. Na intersección do «Des-Equilibristas» e «Descarboniza! Que non é pouco...» nace o proxecto «Do Des-Equilibrio á Des-Carbonización» (Des-Des), que propón un traballo interxeneracional, primeiro por separado –mocidade por un lado e terceira idade por outro–, e logo de forma conxunta a través dunha acción de sensibilización na contorna inmediata. Deste xeito, a abordaxe das crises sanitarias e climáticas faise simultaneamente, partindo das necesidades e intereses da mocidade e a terceira idade nunha intervención (no barrio, na aldea) que mestura a educación emocional coa educación ambiental.

Por outra parte, na busca de mediadores culturais alternativos, buscáronse aliados no ámbito artístico, artellándose un proceso creativo coa compañía teatral Chévere.

Polo seu potencial educativo, o teatro constitúe unha ferramenta especialmente valiosa para abordar dimensións emocionais sen renunciar a xerar lecturas alternativas e críticas da realidade (Eizaguirre, 2009; Pina e Moré, 2014). Con este obxectivo, articulouse una proposta educativa que aspira a desenvolver unha metodoloxía de intervención interxeneracional (Des-Des) para a construción de narrativas de futuro sustentables a través do teatro. Búscase deste xeito xerar escenarios desexables que

sirvan de inspiración para o necesario cambio cultural que esixen os retos ambientais presentes.

Ámbalas dúas propostas –«Do Des-Equilibrio á Des-Carbonización» e «Do Des-Equilibrio aos soños compartidos»-, atópanse nos seus primeiros compases (decembro 2021), nun novo exercicio de exploración no que as guías nativas resultarán novamente determinantes.

Referencias

- Azevedo, J., e Marques, M. (2017). Climate literacy: a systematic review and model integration. *International Journal of Global Warming*, 12(3/4), 414.
- Benayas, J., e Marcén, C. (Eds.) (2019). *Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Informe 2019*. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS). Madrid: Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio para la Transición Ecológica.
- Caldart, R.S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Vozes
- Carvalho, A. (2011). *As alterações climáticas, os media e os cidadãos*. Grácio
- Eizaguirre Massé, P. (2009, febrero). El teatro como recurso para la educación ambiental. *Carpeta informativa CENEAM*. Organismo Autónomo de Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Escudero, J. (2004). *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural*. Narcea.
- González G. E., e Meira-Carteá, P. A. (2019). Environmental education under siege: Climate radicality. *The Journal of Environmental Education*, 50(4-6), 386-402.
- Hobson, K., e Niemeyer, S. (2012). What sceptics believe: the effects of information and deliberation on climate change skepticism. *Public Understanding of Science*, 4(22), 396–412.
- Iglesias, L., Pardellas, M., e Gradaílle, R. (2020). Públicos invisibles, espacios educativos improbables: el proyecto “Descarboniza! Que non é pouco...” como educación para el cambio climático. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 81-93. DOI: 0.7179/PSRI_2020.36.05
- INJUVE (2020). *Informe Juventud en España 2020*. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf
- Lehtonen, A., Salonen, A. O., e Cantell, H. (2019). Climate Change Education: A New Approach for a World of Wicked Problems. En J. W. Cook (Ed.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education* (pp. 339-374). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_11
- Lombardi, D., Sinatra, G. M., e Nussbaum, E. M. (2013). Plausibility reappraisals and shifts in middle school students’ climate change conceptions. *Learning and Instruction*, 27, 50-62.

- Mari, V. M. (2005). Movimientos Sociales y Educación Popular en Tiempos de Globalización. *Revista de Educación*, 338, 177-192.
- Meira, P. Á. (2017). Creer o no creer en el cambio climático, ¿razón científica o sentido común?. En M. Arto e P. Á. Meira. (Coords.), *Resclima: aproximación ás claves sociais e educativas do cambio climático* (pp. 63-70). Aldine.
- Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITECO) (2021). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad en España 2020-2025* (PAEAS). MITECO
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., e Chaves, W. A. (2017). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812.
- Nigbur, D., Lyons, E., e Uzzell, D. (2010). Attitudes, norms, identity and environmental behaviour: using an expanded theory of planned behaviour to predict participation in a kerbside recycling programme. *British Journal of Social Psychology*, 2(49), 259-284.
- Pardellas, M., e Meira, P.Á. (2019). *Manual de instrucións Proxecto “Descarboniza! Que non é pouco...”*. SEPA-Interea/Universidade de Santiago: Santiago de Compostela.
- Pardellas, M., e Meira, P. A. (2020). *Descarboniza! Que non é pouco...Una experiencia educativa para la emergencia climática. Cuaderno de apuntes*. Observatorio de la Sostenibilidad/ Fundación Cristina Enea.
- Pardellas, M., Meira, P. Á., e Iglesias, L. (2022). O Proxecto “Descarboniza! Que non é pouco...” Resiliencia comunitaria a través da memoria colectiva. *Actas IV Seminario Internacional RESCLIMA*, Santiago de Compostela 2018.
- Pardellas-Santiago, M., Meira-Carteá, P. Á., e Iglesias-da Cunha, L. (2017). Transition communities and the glass ceiling of environmental sustainability policies at three universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(4), 576-593. DOI:10.1108/IJSHE-05-2015-0088
- Pina Betancourt, G. M., e Moré Estupiñán, M. (2014). La educación ambiental y los talleres de apreciación-creación teatral en la escuela primaria. *Avances en supervisión educativa*, 22
- Roeser, S. (2012). Risk communication, public engagement, and climate change: a role for emotions. *Risk Analysis*, 6(32), 1033-1040.
- Selby, D. (2010). ‘Go, Go, Go, Said the Bird’: Sustainability-Related Education in Interesting Times. En F. Kagawa e D. Selby (Eds.), *Education and Climate Change: Living and Learning in Interesting Times* (pp. 35-54). Routledge.

Programa de Voluntariado Ambiental da Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA)

Ana Rita Pena da Silva
Associação Portuguesa de Educação Ambiental

aspea@aspea.org

A Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA) é uma Organização Não Governamental de Ambiente (ONGA) sem fins lucrativos, fundada em junho de 1990. A ASPEA tem como missão desenvolver a Educação Ambiental juntos dos diversos atores e territórios sociais, promover a perspetiva holística do Ambiente integrando o conceito de interconectividade, incentivar e capacitar para a participação pública e para a intervenção comunitária com uma visão sócio crítica e influenciar as políticas públicas de Educação Ambiental. A associação rege-se pela responsabilidade socioambiental, justiça ambiental, inclusão, cooperação, transparência e compromisso. Como visão, a ASPEA procura ser uma referência e ter influência nas políticas de Educação Ambiental e na sociedade, afirmar-se como uma Entidade Educativa e Formativa em projetos de Educação Ambiental, fortalecer a cooperação no campo da Educação Ambiental e reforçar o campo de atuação na sociedade civil e empresa.

O voluntariado ambiental é um dos pilares da ASPEA, que ao longo destes trinta anos muito tem feito para aproximar as pessoas das questões ambientais e locais, incentivando-as a fazer parte da solução.

De acordo com a legislação portuguesa, «o voluntário é um indivíduo que, de forma livre, desinteressada e responsável se compromete, de acordo com as suas aptidões próprias e no seu tempo livre, a realizar ações de voluntariado no âmbito de uma organização promotora» (Lei n.º 71, 1998). Alguns autores (Shin e Kleiner, 2003) consideram que o voluntário é uma pessoa que oferece o seu serviço a uma determinada organização, serviço que origina benefícios ao próprio e a terceiros, sem esperar uma compensação monetária.

O voluntariado é, em todo o caso, um contexto de capacitação e qualificação, ou seja, um terreno propício ao desenvolvimento de competências, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo e podendo inclusivamente proporcionar valor para a

integração no mercado de trabalho. Numa perspetiva económica, as motivações para o voluntariado podem ser divididas em «recompensas internas», como a satisfação em ajudar os outros, o altruísmo, mas também em «recompensas externas», que derivam da perceção do voluntariado como um investimento (Hackl et al., 2007). Deste modo, o voluntariado pode ser entendido como promotor de oportunidades, e alguns estudos sustentam inclusivamente que há uma relação causal entre fazer voluntariado e ter um salário mais alto (Devlin, 2001; Prouteau e Wolff, 2006). Estudos demonstram que há uma aquisição importante de competências informais pelos voluntários e um interesse amplo, de organizações e indivíduos, em ver reconhecidas e validadas as competências geradas pelo voluntariado.

Segundo o Inventário de Funções de Voluntariado (Clary et al., 1998), a possibilidade de promover oportunidades de carreira é uma das seis funções do voluntariado. De facto, vários estudos demonstram que, para além de motivações altruístas (gostar de ser útil, de dar resposta a necessidades de outros) ou de ordem moral ou religiosa (o imperativo de ajudar os outros) para o exercício de voluntariado, entre os voluntários mais jovens é comum encontrar motivações «instrumentais», geralmente ligadas ao treino para uma profissão (Bickel e Lalive d'Espinay, 2001; Delicado et al., 2002; Shields, 2009). O voluntariado pode melhorar assim as perspetivas de empregabilidade, não só fortalecendo o curriculum vitae de estudantes (Anderson e Green, 2012), na medida em que contribui para a aprendizagem prática após uma aprendizagem teórica dada nas escolas e universidades (Lithgow e Timbrell, 2014).

O voluntariado é um ato de cidadania, sendo cada vez mais uma componente importante no percurso de vida dos cidadãos, contribuindo para reduzir as disparidades sociais e para promover a necessidade e o dever de ajudar o próximo. Para o voluntário é também um ato recompensador, ajudando-o a alcançar o sentimento de autorrealização e permitindo-o praticar uma autêntica cidadania.

Em Portugal, o voluntariado tem vindo a aumentar, tanto ao nível das organizações que promovem o voluntariado, como a nível da quantidade de voluntários existentes. Neste sentido, é imperativo dinamizar ações que permitam, por um lado, dar resposta à crescente procura, e, por outro, contribuir para promoção de uma cidadania ambiental mais consciente.

Na ASPEA, a área do voluntariado comporta três iniciativas principais: o Projeto Rios, a parceria com a Escola Profissional Agrícola D. Dinis e o programa de voluntariado ambiental mensal.

O Projeto Rios é um projeto que a ASPEA desenvolve desde 2006 e que tem como objetivo promover a participação social na conservação dos espaços fluviais, através do voluntariado ambiental de continuidade. Neste projeto, um grupo de voluntários adota um troço de um rio e fica responsável por fazer, no mínimo, duas monitorizações por ano para acompanhar e avaliar o estado do rio. Para além disso, devem realizar uma ação de intervenção para melhorar o curso de água, como uma limpeza das margens.

Em 2021 começou a ser feito o contacto com a Escola Profissional Agrícola D. Dinis, por forma a estabelecer uma parceria que permitisse o cruzamento de experiências. Neste sentido, das várias atividades planeadas, o protocolo que será assinado permitirá a reabilitação de um borboletário, cuja manutenção ficará da responsabilidade de voluntários, os quais terão uma formação específica para adquirirem os conhecimentos necessários para executar todas as tarefas. A assessoria da manutenção e conservação do borboletário será feita em colaboração com a TAGIS (Centro de Conservação das Borboletas de Portugal), que também desenvolverá atividades específicas.

Desde 2017, a ASPEA desenvolve um programa de voluntariado ambiental mensal, com atividades no último domingo de cada mês, destinadas a todas as faixas etárias. As ações de voluntariado são organizadas em parceria com entidades locais, como câmaras municipais, juntas de freguesia e outras associações. O planeamento das atividades procura promover a recuperação e manutenção de espaços naturais e construídos e/ou a promoção da consciencialização ambiental. Desde o seu início, foram realizadas 19 ações de voluntariado ambiental, estabelecidas 11 parcerias e cerca de 500 pessoas contribuíram para preservação e conservação do ambiente através das várias ações.

Para além das atividades mencionadas, a ASPEA promove a realização de congressos e eventos nos quais conta com a participação de vários voluntários que auxiliam nas tarefas de organização e gestão.

Referências

- Anderson, P., e Green, P. (2012). Beyond CV building: the communal benefits of student volunteering. *Voluntary Sector Review*, 3(2), 247-256.
- Bickel, J. F., e Lalive d'Espinay, C. (2001). L'évolution de la participation aux associations volontaires: une comparaison de deux cohorts. *Swiss Journal of Sociology*, 27(1), 31-60.
- Clary, E.G., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J., e Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivation of volunteers: a functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530.
- Delicado, A., Nunes de Almeida, A. e Ferrão, J. (2002). *Caracterização do Voluntariado em Portugal*. Comissão Nacional para o Ano Internacional do Voluntariado.
- Devlin, R. A. (2001). Regional differences in the labour market response to volunteers. *Canadian Journal of Science / Revue Canadienne des Sciences Régionales*, XXIV(2), 153-174.
- Hackl, F., Halla, M., e Pruckner, G. J. (2007). Volunteering and income - the fallacy of the good Samaritan?, *Kyklos*, 60(1), 77-104.
- Lithgow, K., e Timbrell, H. (2014). How better volunteering can improve conservation: why we need to stop wondering whether volunteering in conservation is a good thing and just get better at doing it well. *Journal of the Institute of Conservation*, 37(1), 3-14.
- Prouteau, L., e Wolff, F-C. (2006). Does volunteer work pay off in the labor market? *The Journal of Socio-Economics*, 35(2006), 992-1013.
- Shields, P. O. (2009). Young adult volunteers: recruitment appeals and other marketing considerations. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 21(2), 139-159.
- Shin, S., e Kleiner, B. H. (2003). How to manage unpaid volunteers in organisations. *Management Research News*, 26(2/3/4), 63-71. DOI:10.1108/01409170310784005

La educación ambiental desde la perspectiva de los 15 años del proyecto Climántica

Francisco Sónora Luna
Director de Climántica

francisco.sonora@usc.es

Palabras clave: Climántica; transversalidad; intergeneracionalidad; educación en cambio climático; creatividad.

Resumen

Se recoge un resumen de los quince años de desarrollo del proyecto programa Climántica sobre Educación en Cambio Climático desde su aparición como pilar educativo del plan gallego de acción contra el cambio climático hasta su desarrollo actual a través de las modalidades de innovación Erasmus+. Se recoge el contexto, los objetivos, un breve resumen de su marco teórico, la importancia de las metodologías que implican a los estudiantes en trabajos colaborativos de creación, comunicación e investigación. Se finaliza con los tres Erasmus+ de innovación educativa financiados cuyo diseño se ha derivado de esta plataforma pedagógica. Se resume así el proyecto EduCO2cean, estudio de caso CTS para la Comisión Europea como ejemplo modelo para el desarrollo de proyectos en el sexenio 2021-2027. También se resumen los dos proyectos más valorados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Enseñanza (SEPIE) en las dos modalidades extraordinarias de innovación para el bienio 2021-2023.

1. Introducción

Climántica es un proyecto que surge en el curso 2006-2007 como pilar educativo del Plan Gallego contra el Cambio Climático desarrollando un modelo de Educación en Cambio Climático mediante el trabajo en equipo llevado a cabo por diferentes expertos. En su organización conceptual se integran todas las problemáticas actuales conducidas por el cambio climático, teniendo ampliamente desarrolladas las temáticas de calentamiento global, energía, agua y cambio global en el océano. Su enfoque

transversal se orienta hacia la transferencia de la educación escolar en cambio climático a la sociedad a través de la participación de los escolares en actividades de comunicación, sensibilización e investigación. Lo hace mediante un enfoque intergeneracional de continuidad vertical en la participación en el proyecto a lo largo del itinerario formativo que siguen los escolares en su trayectoria hacia profesionales intelectuales. Ese avance se inicia con la creación de productos escolares de sensibilización para publicarlos en una plataforma y también en su participación en investigaciones de alfabetización científica sobre Ciencia del cambio climático organizadas entre científicos y centros escolares. El itinerario formativo concluye con la participación de los que en su momento fueron escolares implicados en el proyecto cuando estos ex-escolares hacen aportaciones profesionales desde sus ámbitos de investigación. De esta forma los estudiantes que se incorporan al proyecto en la educación básica continúan verticalmente desarrollando sus trabajos de fin de grado, de fin de máster y tesis doctorales vinculadas a este proyecto. Se convierten así en agentes y protagonistas clave para la educación permanente de adultos al transferir sus aprendizajes a toda la sociedad a lo largo de su currículum vital. Así, su enfoque metodológico transversal, además de la acepción clásica de superar materias, busca también superar otro tipo de barreras que existen entre: 1) centros escolares y la sociedad, 2) entre etapas y sistemas educativos y 3) entre lo local y lo global. Este enfoque le permite alcanzar los siguientes objetivos generales:

1. Desarrollar un modelo de educación ambiental centrado en las respuestas educativas al cambio climático a través de la colaboración entre educadores, estudiantes e investigadores para la transferencia social de la Educación en Cambio Climático desde un enfoque y estructura transversal que relacione los grandes retos ambientales con el cambio climático tomando como referencia el marco transversal del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC).
2. Crear materiales transversales, conducidos por el cambio climático y sus implicaciones para la ciudadanía y para la salud de los ecosistemas y de las personas, dotados de la flexibilidad necesaria para su implementación en diferentes sistemas educativos y países, y para la transferencia del cambio climático a la ciudadanía a través de buenas prácticas.
3. Formar a los escolares como agentes de comunicación y sensibilización de la ciudadanía mediante stands de cambio climático en espacios públicos en los que

exponen el reto mediante prácticas y simulaciones que permitan la integración de la competencia científica en cambio climático con las de comunicación (lingüística, artística, TIC-A/V para la producción multimedia) y con las competencias ciudadanas (iniciativa emprendedora, participación o valores éticos).

4. Formar a los escolares como colaboradores de grupos de investigación científica de referencia para conseguir series de datos relevantes para valorar los impactos locales del cambio climático sobre los ecosistemas servicio, como por ejemplo en el caso de las posibles implicaciones del cambio climático sobre bivalvos de los sedimentos y sobre sus plantas del litoral (*Zostera* sp., *Posidonia* sp.), con sus relaciones con la salud o también para actuar como observadores meteorológicos consiguiendo amplificar las series territoriales de los servicios de predicción meteorológica.
5. Formar a estudiantes para crear contenidos multimedia, cortometrajes y obras de teatro musical para atraer a la ciudadanía a certámenes y que integren contenidos relativos al cambio climático con sus implicaciones para la población, equilibrando en las producciones los bienios 1) razón - emoción y 2) rigor - espíritu lúdico necesarios para que resulten ser productos atractivos, divertidos, pero también formativos y sensibilizadores.
6. Desarrollar respuestas educativas al cambio climático en red multisectorial internacional a través de candidaturas presentadas a convocatorias de libre concurrencia competitiva por consorcios universidades-escuelas-instituciones diversas (tecnológicas, ayuntamientos, etc.), que se implican en proyectos colaborativos STE(A)M-CTS que integren todas las competencias clave desde la Ciencia Escolar con un enfoque Innovador–Práctico–Multimedia.

2. Marco teórico de Climántica

El proyecto tiene sus bases en la pedagogía del cambio climático y promueve el pensamiento crítico, la capacidad para generar opiniones sobre cuestiones científicas de actualidad, la utilización de la potencialidad didáctica de las TIC y el uso de los medios de comunicación. La teoría del aprendizaje de referencia es el socio-constructivismo orientado a generar procesos de comunicación y argumentación en el aula, su aplicación a la educación ambiental, el desarrollo de actividades experimentales, la investigación de las ideas de los estudiantes y respuestas juveniles sobre temas relacionados con el

cambio climático (Sóñora, Alonso-Méndez y García-Vinuesa, 2019; Sóñora, et al, 2019), todo ello presentado como un proyecto pedagógico social sobre educación ambiental en lucha contra el cambio climático (Sóñora y García-Vinuesa, 2020). Climántica es uno de los proyectos de acción por el clima más importantes con aplicación en diferentes sistemas educativos de la Unión Europea e Iberoamérica. A lo largo de sus años de existencia ha generado un espacio plural que ofrece a estudiantes de nivel básico y medio superior la experiencia de publicar trabajos en una plataforma de congreso virtual internacional que lleva a los alumnos premiados a campus de creación y divulgación de la ciencia del cambio climático. Los formadores son alumnos y alumnas en procesos de formación en grados y postgrados que antes fueron estudiantes del proyecto. Los estudiantes que llegaron a Climántica en la enseñanza básica se están convitiendo desde sus postgrados y tesis doctorales en jóvenes intelectuales que contribuyen a agrandar el proyecto Climántica, el cual tiene en su página web (<http://www.climantica.org/>) un referente de didáctica, divulgación y comunicación sobre cambio climático. También ofrece a los docentes acompañantes la posibilidad de participar en el seminario docente sobre claves educativas para la educación en cambio climático (Soñora, 2010).

La plataforma pedagógica Climántica se expresa a través de un sitio web (www.climantica.org) donde se encuentran diversas herramientas didácticas para la formación de estudiantes y profesores, destacando la sección de biblioteca, en donde se puede acceder a diversas unidades didácticas sobre temas relacionados con la educación en cambio climático y materiales didácticos en diversos formatos (e-books, comics, novelas). También cuenta con una hemeroteca con acceso público a materiales de curso, revistas, publicaciones de educadores y repositorio de imágenes. En el apartado de formación se pueden encontrar materiales didácticos multimedia como: e-learning para profesores, e-learning sobre exposición interactiva y e-learning sobre cambio climático. La página posee un link a Climántica TV en donde se pueden observar materiales en formato video como: reportajes, documentales, premios, entrevistas, conferencias magistrales, cortometrajes, cursos y evidencias de actividades realizadas en los congresos CLMNTK.

3. El papel metodológico de los campus juveniles y de las investigaciones de Ciencia Escolar

Climántica ha sido diseñado como un proyecto programa a largo plazo que contempla la renovación generacional de su equipo de producción a través de un tránsito de escolares autores a investigadores profesionales en los campus juveniles internacionales, donde juegan un papel clave. Allí los escolares autores se organizan en equipos multiculturales, intergeneracionales y multicompetenciales para producir cortometrajes y musicales para sensibilizar sobre el reto del cambio climático. Cuando estos estudiantes dejan los centros escolares de enseñanza secundaria e ingresan en la universidad se incorporan a dichos campus juveniles internacionales como formadores, y desde esas experiencias van buscando la orientación de sus trabajos de fin de grado y de fin de máster sobre la transferencias que hacen desde sus grados y postgrados a la formación de los escolares del campus. Los resultados de esta línea de trabajo motivaron que en el 2019 se organizara el primer Campus Climántica Iberoamérica en Costa Rica (Sóñora, Alonso-Méndez y García-Vinuesa, 2019) con el impulso de la Consejería de Educación del Gobierno de España para México, América Central y Caribe y el patrocinio de la Dirección General de la UNESCO.

Los campus también promueven la participación del alumnado en procesos de comunicación a través de demostraciones prácticas sobre investigaciones científicas en las que participan y que están dirigidas por investigadores. De esa forma capacita a los escolares y se promueve que mediante stands en ferias de ciencia del cambio climático expliquen la importancia de la respuesta al cambio climático de aquellos proyectos de investigación científicos financiados en los que participan. Con este enfoque de comunicación se transfiere a la sociedad la ciencia del cambio climático y se pone en valor la calidad educativa de la alfabetización científica mediante dicho enfoque experimental de la Educación en Ciencia Escolar de Climántica. También se traslada a la sociedad el propio valor para la ciencia que tienen de los datos aportados por los escolares, pues sin el trabajo colaborativo entre escolares e investigadores no se obtendrían dado que los grupos de investigación no tienen masa crítica suficiente para llegar a todos los ecosistemas servicio relevantes potencialmente afectados por cambio climático. El reto de comunicar los contenidos científicos implicados en estas investigaciones en stands también estimula la formación de los estudiantes para la

producción artística de infografías para el apoyo mediante la conceptualización de los contenidos implicados en las prácticas de laboratorio y simulaciones.

Este tipo de formación de los estudiantes como creadores, investigadores y comunicadores actúa como una eficaz transferencia a la sociedad. El conjunto de habilidades científicas, creativas y de comunicación que se desarrollan para la participación de los estudiantes en investigaciones científicas, en la creación de productos multimedia y en el desarrollo de demostraciones prácticas, se orientan también a la promoción de un impacto mediático, y con él, el interés de los ciudadanos para ser aliados de los estudiantes con el objetivo de recibir la formación en este conocimiento.

4. La expresión de Climántica a través de proyectos de innovación Erasmus+

Para la formación de los estudiantes con vistas a su implicación en el proyecto en investigaciones y procesos de comunicación se producen materiales didácticos transversales, colaborando científicos y didactas con expertos en ilustración, animación, edición gráfica y comunicación multimedia. Su producción va acompañada del diseño de itinerarios, planes y estrategias de formación del profesorado con un enfoque muy práctico centrado en su uso directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados en sus primeros años de desarrollo y la expresión a través de una web 3.0 le permitió salir de Galicia hacia otras regiones y países, lo que supuso obtener en el tercer año de desarrollo la recomendación para el uso docente del Enviado Especial de las Naciones Unidas para el Cambio Climático. El proceso de internacionalización desembocó en la expresión a través de proyectos europeos financiados derivados de esta plataforma que se inició con el proyecto FEDER-Intereg Atlantic: Climatantic (2010-2012). En la actualidad el desarrollo de Climántica se hace a través de proyectos Erasmus+ de innovación educativa que se derivan de la plataforma pedagógica de Climántica. Hasta la fecha se han desarrollado, EduCO2cean, e-InnoEduCO2 y EDUCINEMA CTA.

4.1 La expresión de Climántica a través de EduCO2cean – KA 201 (2016-2018)

Climántica diseñó la memoria técnica, pedagógica y didáctica con la vocación de desarrollar sus contenidos sobre cambio global en el océano. Lo hizo bajo el enfoque de la experimentación de modelos de educación CTS, elaborados para ser aplicados en

toda la UE, para lograr la transferencia a la sociedad de los resultados de las investigaciones relacionadas con el impacto y la mitigación del cambio climático en los mares y océanos. Seleccionó las metodologías destinadas a promover en los escolares su capacidad de crear, investigar y comunicar los contenidos científicos del proyecto, centrando sus modelos en el banco de marisqueo de berberechos de Testal en Galicia (Sóñora y Alonso-Méndez, 2018). El proyecto EDUCO2CEAN incluyó varios cursos de formación de docentes, y desarrolló estrategias y metodologías innovadoras que permitieron introducir en los currículos la ciencia de frontera relacionada con el cambio climático en los océanos, cuya transposición didáctica quedó integrada en sus materiales. Esta transposición didáctica está disponible en la Plataforma Web del proyecto (www.educo2cean.org) y en el E-book.

En su momento EDUCO2CEAN fue evaluado como ejemplo de buena práctica por la Comisión Europea. Posteriormente el proyecto fue seleccionado entre los estudios de caso ejemplo para el nuevo programa Erasmus+ 2021-2027. En esa selección figura como uno de los 15 estudios de caso que la Comisión Europea eligió en su recopilación de datos y análisis de proyectos Erasmus+ enfocados en la educación para la sostenibilidad ambiental (European Commission, 2022). En este manual se destaca el valor de este proyecto dentro de las pedagogías de aprendizaje y enseñanza con un enfoque participativo y enfoques experimentales, haciendo un amplio análisis como estudio de caso nº 15.

4.2 La expresión de Climántica a través de EDUCINEMA-CTA – KA207 (2021-2023)

Se trata del proyecto más valorado por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) en la evaluación de las candidaturas de la modalidad extraordinaria de innovación KA207 de creatividad para el periodo 2021-2023. Su portal es www.educinema-cta.org. Está liderado por el Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-*interea*) de la Universidade de Santiago de Compostela. EDUCinema Clima TurAction se focaliza en el cine como recurso pedagógico-social en la acción por el clima mediante la alfabetización cinematográfica de estudiantes de entre 15-17 años, que crearán una película de cine musical con escenarios en diferentes países y contextos de interés de turismo verde que son potencialmente vulnerables en los próximos años debido al cambio climático y por la situación posterior a la pandemia. En este contexto, el cine musical escolar será una

herramienta de sensibilización para atraer y comprometer a los turistas en acciones por el clima en sus estancias turísticas. La alfabetización cinematográfica para un turismo verde de acción por el clima pone el énfasis en una doble perspectiva de reflexión y acción pedagógica-social, con un enfoque intergeneracional, ambiental, escolar y social, cívico y comunitario. Este contexto amplía las potencialidades inherentes a la creatividad colectiva centrada en la acción por el clima (ODS 13) y el protagonismo de los aprendizajes a lo largo de toda la vida (ODS 4).

Sus objetivos se orientan a promover la alfabetización cinematográfica para la promoción de buenas prácticas de educación ambiental que, además de contribuir al fomento de valores, actitudes, comportamientos, etc. ecológica y socialmente responsables, favorezcan la atracción de personas (visitantes, turistas, etc.) que se sientan partícipes de actividades y/o acciones por el clima en destinos turísticos y la exclusión del turismo distante de estas buenas prácticas. Para conseguir estos objetivos se diseñaron actividades desde un modelo metodológico STE(A)M: aprender y enseñar aprendiendo, en este caso desarrollando contenidos científicos para la Acción por el Clima del informe IPCC del 24 de septiembre de 2019 en todos los entornos oceánicos europeos. Los pilares fundamentales de sus prácticas pedagógicas se centran en las artes escénicas, y, singularmente, el cine y los recursos audiovisuales: informar, sensibilizar y concienciar a la población –comenzando por la infancia y la adolescencia– sobre los impactos ambientales provocados por el cambio climático y el elevado riesgo que tienen de incrementarse en las regiones que en el último verano han resultado especialmente atractivas para el turismo por los beneficios que tienen sus bajos riesgos de olas de calor y de contagio de la COVID-19. Estas actividades se orientan hacia la alfabetización cinematográfica conseguida en la creación de la película musical *ClimaTurAction*, que a su vez integra todas las competencias clave y aporta una sólida educación ambiental en la acción por el clima. Se llega a esta película desde un libreto de una película musical. Para formar al profesorado en las metodologías del cine y teatro musical escolar la Universidad de Bolonia, socia del proyecto, se encarga de desarrollar los correspondientes *e-book* metodológicos y del desarrollo del proceso de formación del profesorado. Sobre la explotación didáctica de la película, el proyecto contempla la creación de una unidad didáctica.

4.3 La expresión de Climántica a través de e-InnoEduCO₂ – KA206 (2021-2023).

Se trata del proyecto que resultó más valorado por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) en la evaluación de las candidaturas de la modalidad extraordinaria de innovación KA206 de tecnologías para el periodo 2021-2023, cuyo portal es www.innoeduco.org. Está liderado por el Concello de Outes y el socio Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Universidade de Santiago de Compostela se encarga del paquete de trabajo de pedagogía y didáctica.

El proyecto «e-InnoEduCO₂: Ciencia escolar e-learning ONE HEALTH» tiene por finalidad proporcionar una educación digital inclusiva y de calidad para la enseñanza experimental del cambio climático y sus relaciones con la salud a través de modelo pedagógico e-learning STE(A)M-TIC, que permita compensar el incremento en las carencias de la UE en educación escolar adaptando la formación telemática de la era COVID-19 a las necesidades curriculares de experimentación científica.

El proyecto aspira a compensar las barreras, brechas y limitaciones derivadas de la crisis COVID, identificadas en el informe de la OCDE ‘The impact of COVID-19 on Education- Insights from Education at Glance 2020’ (Andreas Schleicher) para impulsar un currículo escolar experiencial basado en el aprendizaje experimental digital sobre el cambio climático y sus implicaciones en la salud. A través del desarrollo e implementación de modelos e-lab y e-eco vinculados a la realidad aumentada, que posibilita la carga geolocalizada de datos en los ecosistemas en campo y laboratorio en diferentes océanos europeos, se pretende reforzar la capacidad de las instituciones de educación escolar para proporcionar una educación digital inclusiva y de calidad en el ámbito científico. Responde también a la Recomendación (UE) 2018/790 de la Comisión de 25 de abril de 2018 relativa al impulso de las competencias STE(A)M (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) para el aprovechamiento de sus potencialidades y la transferencia de conocimiento, y fomentar una cultura innovadora y de desarrollo sostenible en toda la sociedad y a todos los niveles, empezando por la edad escolar. Para mejorar el aprendizaje experimental del cambio climático y sus relaciones con la salud, el proyecto se orienta a conseguir los siguientes objetivos:

- Extender al conjunto de la comunidad educativa las prácticas de laboratorio *e-learning* que permitan el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje experimentales en el campo y en el laboratorio, con potencial formativo de calidad, recurriendo a metodologías virtuales, multimedia o telemáticas más accesibles.
- Desarrollar diseños experimentales que permitan seguir las prácticas científicas de manera telemática, sin perder el potencial de observación e indagación propio de las experimentaciones en campo y laboratorio.
- Reforzar los vínculos entre investigación científica y sociedad a través de la expresión científica creativa y el desarrollo de recursos TIC, y recursos artísticos innovadores y atractivos para la transferencia del conocimiento científico en el entorno educativo y a la sociedad.
- Concienciar sobre las relaciones del cambio global y el cambio climático a través de actividades de muestreo y prácticas de laboratorio de simulación, y reflexionar sobre ello siguiendo el enfoque *One Health* de la OMS.

Referencias

- Climántica.org. (2021). *Climántica: Weblog*. <http://www.climantica.org/>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2022). *Data collection and analysis of Erasmus+ projects: focus on education for environmental sustainability: final report*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/769204>
- Sóñora Luna, F. (2010). Climántica.org, portal de educación para el cambio climático. *Educación Química*, 21(1), 88-92. [https://doi.org/10.1016/s0187893x\(18\)30078-8](https://doi.org/10.1016/s0187893x(18)30078-8)
- Sóñora-Luna, F., y Alonso-Méndez, A. (2018). Ocean Under Global Change: From Science to School. *International Journal of Environmental and Science Education*, 13(2), 97-112.
- Sóñora Luna, F., y Alonso-Méndez, A., y García-Vinuesa, A. (2019). Respuestas juveniles al cambio climático desde los campus de Climántica. *Innovación educativa*, 29, 5-26. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6341>
- Sóñora Luna, F., Fernández Suárez, E., Barañano Carrión, C., y Alonso-Méndez, A. (2019). Investigación de Ecoloxía Escolar nunha pradaría de *Zostera nolteii*. *Innovación educativa*, 29, 27-43. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6342>
- Sóñora Luna, F., y García-Vinuesa, A. (2020). Climántica: un proyecto pedagógico-social y de educación ambiental en la lucha contra el cambio climático. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 36, 63-79. https://doi.org/10.7179/psri_2020.36.04

COMUNICACIONES

SALA 1

**Construir la cultura de la sostenibilidad:
percepciones, prácticas y recursos educativos**

Las percepciones del equipo docente de un centro de enseñanza secundaria hacia la educación para la transición ecológica en la enseñanza pública

Antonio Barceló Aguilar
Consejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía
Universidad Pablo de Olavide

abaragubiogeo@gmail.com

Resumen

Los acontecimientos ambientales que vienen sucediendo en las últimas décadas, han puesto en evidencia la necesidad de tomarse muy en serio las consecuencias que tienen para el planeta. De esta forma, se ha realizado un análisis al equipo docente de un centro educativo en la provincia de Cádiz, concretamente en el municipio de Barbate, a través de diferentes técnicas de investigación para la recogida de datos: los cuestionarios, las entrevistas en profundidad y una minuciosa revisión bibliográfica. Así pues, se analizan desde una visión profesional la importancia de la educación ambiental, su evolución a través de la normativa educativa y su implementación a través de los planes de innovación educativa propuestos por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía.

Introducción

La importancia de tomar los temas ambientales, vienen determinados por una serie de ideas que imperan en la sociedad. De tal forma, en momentos cuando la preocupación de las personas se basa en cubrir sus propias necesidades básicas, los problemas ambientales siempre han quedado en un segundo plano. Aunque en los últimos años, a la hora de tratar los problemas ambientales como parte integrante de todo lo que está sucediendo, ya que es necesario una implicación por parte de la sociedad para concienciar a la mayoría de la población. Los problemas que desde las ciencias experimentales se tienen para transmitir el conocimiento, pasan por un acercamiento de las personas que se dedican para hacer ciencia. Esta forma de hacer ciencia, podría acercar a las personas a poder participar en procesos para diseñar

estrategias, debido a que tendrán un mayor conocimiento de lo que sucede en el mundo. Por lo tanto, esto favorecerá ir en una misma dirección a la hora de buscar las mejores propuestas para mejorar la calidad de vida de las personas, manteniendo un equilibrio homeostático con todo lo que acontece (Arcila-Calderón et al., 2021; Funtowicz y Ravetz, 2000; Inglehart, 2005; Meira Cartea et al., 2009; Sanz Merino, 2007).

Sin embargo, la situación pandémica actual ha puesto en el foco a la comunidad científica, de tal forma, que se está retransmitiendo en directo todos los acontecimientos que van sucediendo. De hecho, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, que se han erigido en lo que llevamos del siglo XXI, ayudan a propagar la información junto a los grandes medios de comunicación tradicionales. Hay que tener en cuenta, que parte de esa información no sigue el método científico, por lo que se generan corrientes de opinión de aspectos científicos. Esto produce un nuevo problema, que la población confíe en los trabajos que realiza la comunidad científica. Asimismo, todo esto ha generado que se produzca mucho ruido en el mensaje y que se genere confusión en la ciudadanía. Es por ello, que es importante que desde la educación se fomente el uso de las herramientas de las TICs, teniendo en cuenta qué información se puede contrastar siguiendo el método científico y cuáles se quedan en simples aspectos basados en la opinión. (Ataide y Cunha Lopes, 2013; Grande et al., 2016; Russell, 2001).

Los centros educativos deben servir como espacios para la reflexión crítica hacia los problemas que acontecen en la sociedad. En una sociedad donde el exceso de información provoca que haya una confusión generalizada a la hora de entender lo que está ocurriendo en el planeta. El mejor ejemplo de ello, lo tenemos con la situación pandémica actual donde cualquier persona es capaz de dar información, en muchos casos sin fundamentos científicos, sobre cómo se propaga un virus, cómo reducir su capacidad de transmisión o qué técnicas son las más adecuadas para combatirlo.

Asimismo, el cambio de modelo a la hora de impartir la docencia ha generado un debate por parte de los expertos en educación debido a la imposición de la docencia virtual en mucho de los casos donde los centros educativos no están lo suficientemente preparados para llevar a cabo un modelo completamente basado en este tipo de docencia o la semipresencialidad. Esta situación ha conllevado a que se produzca un contraste en el desarrollo de los estudiantes en la etapa obligatoria como, *a priori*, se ha podido apreciar en el centro educativo de estudio.

Por lo tanto, la necesidad del estudio viene marcada por las consecuencias que ha dejado los meses sin docencia presencial ya que los datos obtenidos al comienzo de curso, con las evaluaciones iniciales han mostrado un fuerte contraste entre el alumnado, en primer lugar, entre los diferentes grupos donde las familias no poseen los mismos recursos, (esta situación es debida a que las familias con menos recursos deciden no matricular a sus hijos/as en la modalidad bilingüe) y, en segundo lugar, los que este curso se muestran dentro de cada grupo. Es importante destacar, que el entorno inmediato del centro no está en la mejor situación socioeconómica, ya que se encuentra en una barriada desfavorecida, aunque no todo el alumnado procede de este lugar, de ahí la estratificación académica del alumnado.

Así pues, la creación de proyectos en el centro para que el alumnado pueda alcanzar el grado de adquisición adecuado en las diferentes competencias clave, se centran en la elaboración de proyectos que, apoyados por los recursos que se disponen, acerquen a la realidad en la que nos encontramos. De modo que, los Objetivos de Desarrollo Sostenible junto a las técnicas que pueden favorecer más al alumnado y al entorno como pueden ser el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos. Todo esto, provoca un fuerte debate en el claustro de centro, donde los diferentes puntos de vista son necesarios para intentar conseguir el mejor desarrollo humano del alumnado.

Objetivos

El eje central del trabajo presenta un objetivo principal del que pueden partir objetivos específicos:

Principal:

- Analizar la visión del profesorado de la educación a partir de la normativa existente y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Específicos:

- Diseñar proyectos atractivos para el alumnado, con el fin de mejorar su capacidad crítica.
- Fomentar entre la comunidad educativa la cooperación para la mejora del entorno a través del trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos.

- Proponer propuestas de mejora a la Administración Educativa respecto a los programas que se ofertan para los centros educativos.

Método

De forma inicial, se ha realizado una búsqueda bibliográfica y revisión de literatura sobre estudios de investigación que hayan sido similares. Asimismo, todo lo que guarde relación con la hipótesis de partida y las técnicas metodológicas que hagan de este trabajo científico, que sea de calidad y no se conciba como una mera elucubración.

Para ello, se ha realizado una triangulación metodológica. En primer lugar, tal como expresan Feria Avila et al. (2019):

como el método de la investigación científica que permite, mediante un proceso inferencial inductivo, objetivar la información recopilada con otros métodos, tanto del nivel teórico como empírico, a partir de la comparación y cruzamiento de los datos obtenidos desde diversas fuentes, lo que conlleva a la adquisición de un nuevo conocimiento para la ciencia (p.143).

Según plantean Aguilar Gavira y Barroso Osuna (2015) donde se tienen en cuenta la forma de recoger los datos, ya que al realizar diferentes técnicas de recogida nos puede ayudar a tener un análisis más completo de la realidad. Asimismo, la creación de un marco teórico a partir de una profunda revisión bibliográfica, hace que el diseño de materiales para utilizar herramientas de análisis tanto cuantitativos como cualitativos sea más óptimo.

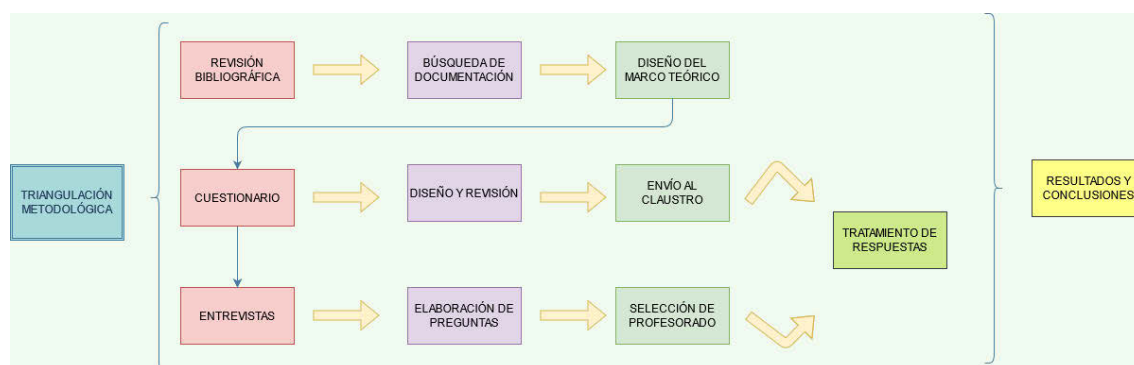
De esta manera, se consigue que durante un espacio de tiempo se pueda realizar una recogida de datos ya que la forma de pensar de los sujetos que forman parte del estudio muestra diferencias durante el proceso de investigación, lo que ayuda a obtener una visión más completa de un proceso. Además, dicho proceso podrá minimizar los problemas que pueden venir marcados por las construcciones mentales de cada una de las personas y que generan cierta visión subjetiva teniendo en cuenta los intereses, prejuicios o estereotipos. Esto genera que el proceso busque la mayor objetividad posible. Por lo tanto, la búsqueda de mejoras será lo más rigurosa y fiel posible, teniendo en cuenta el currículo educativo y el contexto donde nos encontramos. (Puentes Borges et al., 2017; Torres et al., 2008; Vera y Villalón, 2005).

La muestra de estudio han sido las 44 personas presentes en el claustro y 3 personas externas que colaboran en los proyectos existentes en el centro a partir de asociaciones y entidades locales que trabajan en el ámbito educativo. Hay que destacar que es un centro pequeño donde hay un total de 16 grupos de enseñanza secundaria distribuidas en 4 líneas por curso, a lo que hay que añadir una línea de educación especial. Un aspecto que no debe pasar desapercibido, es el tamaño del claustro que no es muy numeroso. De tal manera como explican Fachelli y López (2015), este aspecto ha presentado una serie de ventajas ya que se ha tenido en cuenta a todo el claustro debido al tamaño muestral, lo que genera una visión lo más exacta y fiel posible a la realidad.

Para ello, se ha realizado un cuestionario que queda dividido en cuatro partes: en un primer lugar, se recoge información que sirva de identificación sobre el profesorado. Una segunda parte, en la que se tiene en cuenta aspectos relacionados sobre los diferentes programas, planes y proyectos que se ofertan y se realizan en los centros educativos andaluces. La tercera parte, se centra en la visión de la educación ambiental, que es el nombre por el que mejor lo conoce el profesorado debido al constante cambios introducidos en las diferentes leyes educativas. Por último, se toma la situación de la pandemia de la COVID-19 para saber que retos y oportunidades pueden tener a la hora de trabajar con el alumnado.

Por otro lado, la realización de una serie de entrevistas en profundidad sobre los aspectos basados en el cuestionario para analizar desde diferentes estrategias metodológicas, los datos obtenidos y obtener unos resultados que muestren la realidad de la mejor forma posible.

Figura 1. Esquema del diseño del estudio



Así pues, a la hora de preparar todo el material para la realización del estudio ha contado con la revisión por parte de compañeros del ámbito educativo, en el que se han valorado criterios pedagógicos, sociológicos, antropológicos, estadísticos relacionados con las ciencias ambientales. De esta forma, tras algunas revisiones se obtuvieron los siguientes cuestionarios y modelos de entrevista.

El diseño del cuestionario queda dividido en cuatro partes:

Parte 1: engloba los datos del profesorado que se encuentra en el centro. Entre los datos se encuentran, el puesto que desempeña el centro, la especialidad en la que imparten las clases, los cursos de formación realizados, la vinculación con aspectos relacionados con los proyectos y su relación con el medio ambiente. Asimismo, en este apartado se preguntan otro tipo de datos que servirán para realizar un tratamiento estadístico y que enriquezcan al cuestionario.

Parte 2: está dedicada a los programas, planes y proyectos dentro de la enseñanza andaluza y el propio centro. El tipo de preguntas se realiza de dos formas diferentes. En la primera parte, se muestran 25 afirmaciones que deben ser contestadas a través de una escala de Likert. Dicha escala queda dividida del 1 al 10 en el que se valorará el grado de conocimiento, intereses, preocupaciones, etc. La segunda parte, muestra una serie de preguntas de respuesta de reflexión y opinión que vendrán a complementar los datos obtenidos en la primera parte.

Parte 3: muestra de forma específica los aspectos relacionados con la educación ambiental y su evolución a partir de la normativa educativa. En cuanto al tipo de recogida de información, es similar a la parte anterior, aunque en la escala de Likert se muestra el grado de acuerdo y desacuerdo de las afirmaciones propuestas, en este caso 30.

Parte 4: una serie de preguntas de la situación de la COVID-19 en relación a los problemas ambientales y la educación. Se trata de conocer desde una visión holística, la opinión del profesorado para entender la situación de total actualidad y su relación con los problemas ambientales. Además, se precisa tener en cuenta las características del centro para poder plantear las oportunidades existentes a la hora de diseñar proyectos que tengan una vinculación e implicación medioambiental.

Para el diseño de la entrevista, se han anotado una batería de posibles preguntas. A partir de ahí, se ha realizado un análisis minucioso para seleccionar y modificar aquellas que han sido seleccionadas. De esta manera, las preguntas elegidas son para

analizar desde una perspectiva más profunda aspectos que no se muestran a mayor nivel de detalle en el cuestionario.

Por otro lado, la selección de las preguntas tiene un componente semiestructurado. Tal como argumentan Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017), servirá para acotar la información que resulta de ciertos aspectos relacionados con el estudio y que permitirá obtener datos específicos con un mayor grado de profundización. También se debe destacar que, para la realización de las entrevistas, se han seleccionado aquellos docentes en el centro que tengan más contacto con la problemática ambiental a través de su práctica profesional en el centro para conseguir unos resultados que muestren mejor la realidad del centro (Arévalo Arévalo, 2020; Díaz Bravo et al., 2013).

De esta manera, se determinó un cuestionario previo con 15 preguntas de selección múltiple en las que se obtuvieron unos resultados, según la puntuación obtenida. Dicha puntuación viene establecida según la elección de la respuesta donde se podía obtener un máximo de 60 puntos (en cada opción se podían sumar 4 puntos como máximo). A la hora de seleccionar las respuestas se ha tenido en cuenta a un grupo constituido por cinco personas con la titulación de Ciencias Ambientales que trabajan en diferentes disciplinas del conocimiento. Para conseguir ese coeficiente de aptitudes y sensibilización hacia los problemas ambientales, había que obtener un total de 75 % de la puntuación: 45 puntos.

Una vez se obtengan los resultados de este cuestionario previo, se realizará la entrevista que ha quedado conformada por un conjunto de 10 preguntas.

Asimismo, se entrevistaron a dos personas que por su rol dentro del centro educativo son informantes clave para entender con mayor precisión lo que ocurre sobre estos asuntos: el jefe de departamento de formación de planes y programas, junto a la directora.

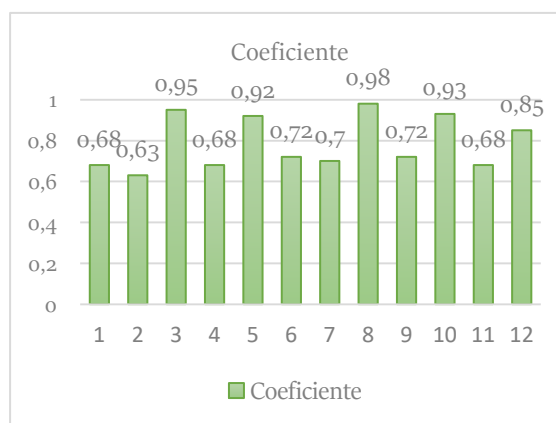
Resultados

En primer lugar, se optó por la realización del cuestionario inicial de 15 preguntas sobre la muestra de estudio donde participaron de forma voluntaria 12 personas. Como se ha explicado en el apartado anterior, el coeficiente obtenido debe ser superior a 0,75 para la realización de la entrevista. Como se puede observar en la figura 2, las personas seleccionadas para la entrevista fueron 5 a partir de esta vía. Por lo tanto, las personas que se han entrevistado en total han sido 7 personas. Este tipo de selección guarda relación con otros modelos de investigación, como podría ser la K experta (Cabero

Almenara y Barroso Osuna, 2013; Cruz y Martínez, 2020), pero que al tener que seleccionar dentro de un centro con una muestra relativamente pequeña, se ha realizado de una forma adaptada y mucho más sencilla.

Figura 2. **Resultados del cuestionario previo a la entrevista**

Personas	Σ Resultados	Coeficiente
1	41	0,68
2	38	0,63
3	57	0,95
4	41	0,68
5	55	0,92
6	43	0,72
7	42	0,7
8	59	0,98
9	43	0,72
10	56	0,93
11	41	0,68
12	51	0,85



Una vez obtenidas las entrevistas se ha realizado un análisis de datos en el que se ha diseñado el siguiente cuadro (véase figura 3) donde quedan las cuatro categorías más relevantes y los contenidos que más se repiten entre los sujetos de investigación.

Para obtener dichos resultados, se han analizado con el programa Aquad 8 con el propósito de obtener secuencias que fueran redundantes y que se repitieran aspectos en diferentes entrevistas (Vázquez et al., 2007; Vilchez González, 2007).

En la tabla de resultados mostrada se puede apreciar la existencia de tres ejes que se habían mostrado en la entrevista. Sumado a lo anterior, se ha añadido una nueva categoría, COVID-19, teniendo en cuenta las respuestas ofrecidas y que requiere la relevancia dada la situación que vivimos por la pandemia y que ha producido cambios notables en la educación.

Así pues, se puede mostrar que las diferentes reformas educativas generan, a priori, más problemas que ventajas. Según muestran los entrevistados, han traído un aumento de carga burocrática que no deja dedicar el tiempo suficiente para la preparación o el propio diseño de nuevas herramientas que mejoren las clases en horario

lectivo. También destacan, que las normativas en algunos aspectos no evidencian la realidad de los centros educativos, teniendo en cuenta más los resultados cuantitativos que el progreso del propio alumnado. Dicha problemática la plantean por el sistema de calificaciones donde se establece una dicotomía entre el aprobar y aprender. Es por ello, que el alumnado cae en una red de confusión durante su etapa educativa donde, en algunos casos, el alumnado ha convivido con tres leyes educativas, tal como explican.

Figura 3. **Tabla de resultados obtenidos a través de las entrevistas**

CATEGORÍAS	CÓDIGO	ASPECTOS RELEVANTES
1. REFORMA EDUCATIVA	REF	Demasiados cambios de la normativa en los últimos años.
		Confusión en el alumnado a la hora de trabajar.
		Aumento considerable de la burocracia.
		No presta atención a la realidad de muchos centros.
2. PROGRAMAS, PLANES Y PROYECTOS.	PPP	Nuevas estrategias y herramientas para trabajar con el alumnado.
		Escasez de ciertos recursos aportados por la Consejería de Educación y Deporte.
		Inexistencia de carga lectiva para las personas implicadas en la coordinación de los programas.
		El aprendizaje servicio puede ayudar a mejorar el entorno del centro.
3. EDUCACIÓN AMBIENTAL	EA	Dificultades para trabajarla de forma conjunta al tener muchos docentes un mismo grupo en secundaria.
		Implicación de la comunidad educativa con agentes externos que aportan ideas complementarias.
		Ayuda a la reflexión crítica del alumnado para entender mejor la sociedad.
		Falta de formación específica en el profesorado.
4. COVID-19	COV	Oportunidad para establecer la bajada de ratios en las aulas.
		Dificultades para llevar a cabo la enseñanza telemática en secundaria.
		Necesidad de trabajar con el alumnado la importancia que tiene la ciencia en la sociedad.

Respecto a los programas educativos, consideran que es una nueva forma de trabajar en la que se necesita una formación continua para adaptarse a una realidad tan

cambiante. Además, explican que los recursos aportados por parte de la Consejería son escasos para poder afrontar unos cambios sustanciales en las metodologías. Es por ello que la mayoría de los cambios producidos en los propios centros educativos de los que han formado parte vienen por iniciativas de la comunidad educativa. Esto genera que haya nuevas estrategias basadas en el aprendizaje servicio que se trata de dar desde pequeñas iniciativas para una demanda que se muestre en la sociedad, basados en los postulados de Batlle (2018).

Otro de los aspectos tratados es la educación ambiental, donde los entrevistados encuentran problemas para trabajarla por diversos motivos. De forma inicial, plantean la necesidad de una formación acorde para trabajar todos los aspectos que nos están llevando a muchos problemas ya que no tienen todas las herramientas suficientes. Por lo tanto, esto genera que en los centros de secundaria cuesta más llevar a la práctica debido a que los equipos educativos que los integran son muy numerosos, con una media de 10 docentes, según explican. También consideran que este tipo de conocimiento hace que el alumnado adquiera mayor formación crítica y adquieran un mayor grado para reflexionar, no solo centrándose en la memorización. Además, valoran la posibilidad de vertebrar mayores conexiones y sinergias entre los equipos docentes, familias y agentes externos colaboradores.

A partir de la crisis ocurrida por la pandemia de la COVID-19, este aspecto ha cobrado tal relevancia que han aparecido en todas las entrevistas. De esta manera, para trabajar en los proyectos y que estén relacionados con la educación ambiental y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), explican la oportunidad para seguir con la bajada de ratios y los grupos de desdoble que se están mostrando en los centros educativos, como ocurre en este. Entienden la dificultad económica, pero mejora no sólo los resultados académicos sino el aprendizaje significativo del alumnado. Además, avisan que la nueva normativa (Ley Orgánica 3/2020, de 30 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica de Educación, 2020) lo recomienda pero no lo establece, lo que al final conlleva que dependa de la disposición de la Consejería de Educación y Deporte esta práctica. Además, lo entienden como fomento de la igualdad de oportunidades ya que en estas etapas obligatorias la educación telemática es mejorable, ya que todo ha ido realizándose de forma atropellada. Por ello, explican que es necesario trabajar con el alumnado los aspectos científicos que nos plantean la transición ecológica y que deben venir en la normativa. Una de las personas entrevistadas celebra que se esté debatiendo

una ley sobre cambio climático que puede darle más importancia a poder solventar estos retos.

Por otro lado, los resultados más relevantes obtenidos a través del cuestionario se basan en función de los apartados explicados anteriormente. Para mejorar los resultados del cuestionario, se hicieron previamente las entrevistas, para ver qué aspectos podían preguntarse, con el fin de la obtención de variables que podrían complementar a las entrevistas. Así pues, los resultados obtenidos reflejados en el presente artículo son de varias preguntas seleccionadas del cuestionario, en particular, de la parte 2 y 3 en la que se ha utilizado la escala de Likert. De esta manera, quedarán reflejados los resultados (Alcalá del Olmo Fernández, 2004; Rodríguez y Tamayo, 2011).

Figura 4. **Tabla de frecuencias de respuestas en la Parte 2 del cuestionario**

TABLA DE FRECUENCIA PROGRAMAS, PLANES Y PROYECTOS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE																									
Elementos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1 (NADA)	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
2	1	0	1	0	0	2	3	0	1	1	0	6	0	0	1	0	1	1	2	0	1	0	0	0	2
3	3	0	1	0	0	6	2	0	1	6	2	5	0	6	2	0	2	4	5	0	2	2	0	1	0
4	10	1	3	1	1	5	6	1	1	8	3	7	2	7	4	1	3	4	2	1	1	4	4	2	3
5	6	2	2	1	1	5	4	2	9	8	6	7	1	6	7	0	2	3	5	0	7	6	4	5	7
6	7	1	7	2	1	4	7	3	3	2	8	1	2	6	8	3	2	1	3	6	5	2	4	3	8
7	3	5	4	1	2	3	8	5	4	1	1	1	6	2	2	6	3	6	2	3	1	5	7	5	2
8	2	8	4	6	7	2	2	7	5	3	0	0	8	3	4	9	6	7	4	8	4	6	6	5	5
9	1	8	5	8	8	3	1	8	3	2	6	0	8	3	3	8	7	5	5	6	5	7	7	9	4
10 (MUCHO)	1	9	7	15	14	2	1	8	7	1	8	0	7	1	3	7	8	3	5	10	8	2	2	4	2
TOTAL	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
% TOTAL DE LA MUESTRA DEL PROFESORADO DEL CENTRO	80,95																								

El cuestionario fue presentado a un total de 42 docentes de los que han contestado un total de 34. La elección de una mayor sensibilidad en la escala de Likert, con una mayor variedad de datos, ha sido seleccionada siguiendo un criterio para poder comprobar con mayor facilidad los cambios que pueden producirse, tal como expresan (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015). Asimismo, cabe destacar que las afirmaciones cambian de tendencia, para que no se tienda a marcar siempre, mientras se realice el cuestionario, el mismo patrón de respuesta ya que los resultados no serían igual de fiables, tal como explican (Choi et al., 2010).

Por lo tanto, se aprecian diferencias en la percepción del profesorado, tal y como se muestra en la tabla de frecuencias (figura 4). De tal forma, han quedado reflejadas para programas, planes y proyectos que forman parte de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Al ser una gran cantidad de ítems y, muchas afirmaciones se apoyan sobre otras, mostraremos aquellos aspectos que han sido más relevantes para realizar la triangulación de datos.

A la hora de ver en que aspectos se encuentra el equipo docente con más consonancia, se valora, en primer lugar, aquellas afirmaciones que obtienen las

puntuaciones de entre 8-10 a un 85 % del profesorado encuestado. Aquí encontramos casi unanimidad donde dan especial importancia a que haya una estructura organizativa clara y que estén reflejados en el Plan de Centro todos los programas, proyectos que mejoren la calidad educativa. Asimismo, se muestra especial interés en participar en este tipo de proyectos y no disponer los conocimientos adecuados para llevarlos a cabo (afirmaciones 1-5).

Por otro lado, encontramos un alto grado de importancia en aplicar estas estrategias, pero guarda una relación similar a la carga lectiva que le supone donde encontramos puntuaciones por encima de 6 en un 80 % (afirmaciones 20, 21). Asimismo, se muestra que gran parte del profesorado ve posible integrar este tipo de estrategias en sus materias, un 75 % del profesorado (afirmación número 12), ya que la respuesta tiene respuesta inversa (escala 14). La implicación en proyectos de aprendizaje-servicio, también logra una buena aceptación (afirmación 23).

En comparación, hay una serie de afirmaciones en las que la tendencia es más equilibrada (afirmaciones 6, 14, 19), en la que aproximadamente un 60 % no se decantan de forma notable. Aquí se muestran aspectos más relacionados con el trabajo que se está realizando en el centro y si se conoce lo que debe hacer el equipo docente a la hora de trabajar en un proyecto.

En otras afirmaciones, los resultados son más dispares y donde se muestra una tendencia más intermedia, ya que en torno el 50 % no muestra de forma clara si este tipo de metodologías ayudaría a entender mejor todo lo que está ocurriendo en el mundo, incluida la situación de la COVID-19 (afirmación número 25). No obstante, el resto del equipo docente sí lo considera, obteniendo puntuaciones superiores al 8 un 35 %.

Figura 5. **Tabla de frecuencias de respuestas en la Parte 3 del cuestionario**

TABLA DE FRECUENCIA SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL																														
Elementos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1 (NADA)	1	0	4	0	2	1	5	1	3	5	6	0	2	5	0	0	1	0	3	2	0	0	0	1	3	0	0	0	1	0
2	2	0	7	1	5	3	3	3	6	7	8	4	4	7	0	5	1	0	4	1	0	1	0	2	3	1	1	3	1	0
3	4	2	8	1	6	4	5	4	7	6	5	3	5	8	1	7	4	0	7	10	1	1	3	2	7	1	7	1	3	1
4	4	4	9	2	5	5	7	2	5	9	7	1	6	2	1	10	6	1	15	9	4	1	1	2	9	3	10	4	1	2
5	8	3	3	5	6	8	7	8	7	4	8	0	8	7	2	8	12	0	0	8	2	4	3	1	5	5	8	5	8	6
6	4	4	2	9	3	6	5	5	3	0	0	3	5	2	3	1	4	5	1	3	10	1	4	10	3	3	4	5	3	1
7	5	8	0	6	3	4	2	6	2	0	0	2	3	2	5	2	4	5	3	1	8	7	9	8	4	8	4	8	4	1
8	4	7	1	4	3	1	0	1	1	2	0	8	1	0	8	1	1	10	0	0	4	10	9	2	0	7	0	1	7	10
9	2	4	0	3	1	2	0	3	0	1	0	6	0	1	6	0	1	9	1	0	3	6	4	4	0	2	0	4	4	7
10 (MUCHO)	0	2	0	3	0	0	0	1	0	0	0	7	0	0	8	0	0	4	0	0	2	3	1	2	0	4	0	3	2	6
TOTAL	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
% TOTAL DE LA MUESTRA DEL PROFESORADO DEL CENTRO																														

Respecto a los resultados obtenidos en la parte relacionada con la educación ambiental (véase figura 5), se ha seguido la misma forma de proceder que en la anterior. De forma inicial, se puede visualizar que hay afirmaciones con las que gran parte del claustro está muy de acuerdo. Así pues, se muestra casi un 90 % (puntuaciones entre 8-

10), creen que el profesorado necesita una formación específica para poder abordar estos contenidos (afirmación 18). Seguido a lo anterior, le siguen de cerca varias afirmaciones, en las que podemos observar casi un 80 % con este tipo de puntuaciones, afirmando la necesidad de trabajar estos contenidos para poder comprender los temas de salud o la instauración de estrategias metodológicas como el aprendizaje servicio (afirmaciones 30 y 12).

Analizando desde la otra vertiente, hay afirmaciones (10, 11 y 14) que obtienen un alto grado de desacuerdo (rozando el 75 % de respuestas entre 1-4) en las que piensan que necesitan más conocimiento, herramientas e información por parte de la Consejería, tanto del Programa Aldea (específico para la educación ambiental) como de los recursos disponibles, y que se pueden trabajar con el alumnado.

Por otro lado, se puede apreciar que hay afirmaciones donde el grueso mayoritario (entre un 60-70 %) se encuentran en una zona intermedia. Una de ella (afirmación número 27), cobra especial relevancia ya que es la que se centra en la que el alumnado recibe una buena formación en educación ambiental, donde no hay una clara inclinación. Así pues, realizando un análisis más detallado se aprecia que la moda es el número 4 por lo que ligeramente piensan que no se recibe una buena formación.

Por último, se muestran otras (afirmaciones número 5, 6, 7, 9) que tienen una tendencia que se encuentra por debajo de 5, donde los resultados más repetidos son el 3 y el 4. Dichas afirmaciones, se centran en la implicación de los centros educativos para abordar aspectos relacionados con el pensamiento crítico, la relevancia de los centros educativos para conseguir que el alumnado comprenda mejor la realidad de los retos planteados en el siglo XXI en materia ciudadana y la necesidad de programar estas tareas de la misma manera que en cualquier materia instrumental.

Conclusiones

La importancia de trabajar por proyectos queda en evidencia en centros donde se encuentra un alumnado que, por diversas circunstancias, no se encuentran en las mejores condiciones para afrontar una enseñanza clásica. Asimismo, uno de los problemas que se presentan en este centro viene por la problemática que el claustro docente cambia cada año aproximadamente en dos tercios.

Desde otra perspectiva, el profesorado tiene preocupación sobre la formación específica que necesita y sugiere un incremento de opciones de cursos para mejorar su capacidad y poder afrontar este tipo de estrategias de la mejor manera posible.

Asimismo, consideran que una implicación de los centros es el modelo que se debe seguir para cambiar una tendencia que lleva algunos años estancada.

No obstante, la importancia de trabajar hacia una educación hacia la transición ecológica hace que el alumnado sea menos vulnerable frente al exceso de información que llega a través de múltiples vías. Por este motivo, se debe fomentar el trabajo científico mostrando las realidades existentes y que sepan contrastar de la forma más nítida posible el ruido existente entre la información que se emite y la que llega a recibirse.

En cambio, la presencia de la actual pandemia de la COVID-19, la consideran como una oportunidad para afrontar los cambios que se han producido de forma prácticamente obligada. Así pues, se debe apostar por una enseñanza que tengan muy presente los aspectos necesarios para que sea accesible e igualitaria a todas las personas. Por lo tanto, la bajada de ratios muestra una mejora en los resultados académicos y las estrategias de aprendizaje donde el alumnado utiliza la memoria junto a las herramientas de la vida cotidiana que favorecen su desarrollo.

Los resultados del trabajo y la metodología utilizada han servido como proyecto piloto y ayudará a poder llevar a cabo un estudio con una muestra de estudio más extensa. De esta manera, se pretende conocer las percepciones actuales del profesorado en la comunidad autónoma andaluza sobre la problemática ambiental. Así pues, se podrán conocer cómo han ido evolucionando la visión del profesorado desde los primeros estudios que se han realizado al respecto a comienzos del siglo XXI.

Referencias

- Aguilar Gavira, S., y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alcalá del Olmo Fernández, M. J. (2004). Profesorado, reforma educativa y cambio social: un estudio experimental. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, 149-164.
- Arcila-Calderón, C., Sánchez-Holgado, P., y Díaz-Vázquez, M. (2021). El papel de los periodistas españoles/as ante la comunicación de la ciencia de datos en medios en línea. *Revista Prisma Social*, 32, 344-375.
- Arévalo Arévalo, L. E. (2020). Propuesta curricular interdisciplinar en investigación y educación ambiental dirigida a un grupo de estudiantes de básica secundaria [Interdisciplinary Curricular Proposal in Environmental Research and Education Aimed at a Group of Secondary Basic Students]. *Revista Papeles*, 12(23), 112-124.

- Ataide, M., y Cunha Lopes, S. (2013). Construyendo una noción de comunicación de la ciencia. *Chasqui*, 122, 74-81.
- Batlle, R. (2018). *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Santillana.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147.
- Cabero Almenara, J., y Barroso Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de tic: el coeficiente de competencia experta. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38.
- Choi, B., Granero, R., y Pak, A. (2010). Catálogo de sesgos o errores en cuestionario sobre salud. *Revista Costarr Salud Pública*, 19(2), 106-118.
- Cruz, M., y Martínez, M.C. (2020). Origen y desarrollo de un índice de competencia experta : el coeficiente k. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 19, 40-56.
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., y Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Fachelli, S., y López, P. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Univesitat Autònoma de Barcelona.
- Feria Avila, H., Matilla González, M., y Mantecón Licea, S. (2019). La Triangulación Metodológica como método de la investigación científica. Apuntes para una conceptualización. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 137-146.
- Funtowicz, S., y Ravetz, J. (2000). *La Ciencia Postnormal*. Icaria.
- Grande, A., Martínez-Salanova, J., Martínez, J.F., Balbuena, L., y Martínez-Salanova, E. (2016). Ciencia y Medios de comunicación. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5(2), 53-64.
- Inglehart, R. (2005). Modernización y cambio cultural: la persistencia de los valores tradicionales. *Quaderns de la Mediterrània = Cuadernos del Mediterráneo*, 5, 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1395031>
- Ley Orgánica 3/2020, de 30 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Meira Cartea, P., Cano Muñoz, L., Iglesias da Cunha, L., y Vargas Callejas, G. (Coords.) (2009). *Educación ambiental: Investigando sobre la práctica*. OAPN. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/investigando-practica_tcm30-169413.pdf
- Puentes Borges, A.E., Puentes Bencomo, D. B., y Puentes Bencomo, E. R. (2017). Por mayor objetividad en la Triangulación de los Instrumentos de Diagnóstico. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(4), 77-84.
- Rodríguez, L. H., y Tamayo, E. (2011). Enfoques epistemológicos de la educación ambiental presentes en estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Tolima. *Perspectivas Educativas*, 4(1), 103-129.

- Russell, J. M. (2001). La comunicación científica a comienzos del siglo XXI. *International Social Science Journal*, 168, 271-282. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123912_spa
- Sanz Merino, N. (2007). Gobernanza de la tecnociencia y participación ampliada. Entrevista a Silvio Funtowicz y Javier Echevarría. *Argumentos de Razón Técnica*, 10, 337-359.
- Torres Guerrero, J., Palomares Cuadros, J., Torres Ramos, E., y Pérez Pérez, D. M. (2008). La triangulación metodológica en la investigación en las Ciencias de la Educación. *Avances En Supervisión Educativa*, (9). <https://avances.adide.org/-index.php/ase/article/view/334>
- Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 65(2), 329-332.
- Vázquez, B., Jiménez, R., y Mellado, V. (2007). *El programa AQUAD como generador de teorías sobre la reflexión : el caso de una profesora de ciencias en Secundaria. XXI Revista de Educación*, 9, 217-235.
- Vera, A., y Villalón, M. (2005). La Triangulación entre Métodos Cuantitativos y Cualitativos en el Proceso de Investigación. *Ciencia & Trabajo*, 16, 85-87.
- Vilchez González, N. (2007). *Enseñanza de la Geometría con utilización de recursos multimedia. Aplicación a la primera etapa de educación básica* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili].

As canles e espazos alternativos para o consumo responsable de alimentos como contextos para a promoción da eco-cidadanía e a cultura da sustentabilidade

Kylyan Marc Bisquert i Pérez
Grupo SEPA-interea, Universidade de Santiago de Compostela

kylyanmarc.bisquerti@usc.es

Palabras clave: consumo responsable de alimentos; eco-cidadanía; cultura da sustentabilidade; boas prácticas; educación do consumo.

No marco dunha investigación realizada para a Deputación da Coruña¹, neste traballo preséntanse os fundamentos teóricos e algúns resultados parciais dun estudo de casos múltiple en desenvolvemento sobre as prácticas e ferramentas socioeducativas empregadas polas iniciativas alternativas de consumo responsable presentes na provincia da Coruña, analizadas dende un enfoque exploratorio, descritivo e analítico, co obxectivo de valorar, en función dos marcos pedagóxicos vinculados á *eco-cidadanía* (Sauvé, 2014) e á *cultura da sustentabilidade* (Herrero et al., 2011), as boas prácticas de educación do consumo que nelas se practican.

Introdución

A alimentación, en tanto que fenómeno complexo e multidimensional, está a xogar un papel decisivo no presente escenario de crise socioambiental. Por unha banda, a configuración actual da dieta -marcada pola hexemonía do modelo occidental, rico en alimentos procesados e de procedencia animal- e do sistema agroalimentario industrial globalizado están a provocar múltiples e profundos impactos de carácter ambiental, social e sanitario. Neste sentido, Springmann et al. (2018) sinalan que:

o sistema alimentario mundial é un importante motor do cambio climático, do cambio no uso da terra, da perda de biodiversidade, do esgotamento dos recursos de auga doce e da contaminación dos ecosistemas acuáticos e terrestres mediante as escorras de nitróxeno e fósforo procedente da aplicación de fertilizantes e esterco (p. 562).

¹ Esta investigación foi financiada pola Deputación da Coruña no marco da *Convocatoria de bolsas de investigación para o ano 2019* do Servizo de Acción Social, Cultural e Deportes (R.P. 2019/8027).

De tal xeito que «contribuíu a atravesar varios dos 'límites planetarios' [...] que intentan definir un espazo operativo seguro para a humanidade nun sistema terrestre estable» (p. 562). Pola súa parte, Swinburn et al. (2019) alertan da *sindemia*² global que representa a tríade conformada polo incremento exponencial da obesidade, a persistente desnutrición e a cada vez máis perentoria emerxencia climática, constituíndo as diferentes formas de malnutrición a principal causa de mala saúde a escala global, que á súa vez se ven agravadas polo cambio climático debido aos seus «efectos radicais sobre a saúde dos humanos e dos sistemas naturais dos que dependemos» (p. 1). Así mesmo, os propios impactos das dinámicas do sistema agroalimentario sobre os ecosistemas e sobre o conxunto do planeta están a poñer en risco a seguridade alimentaria de crecentes sectores da poboación mundial (Elver, 2015), e as previsións da comunidade científica para as próximas décadas tenden ao agravamento desta retroalimentación viciosa (IPCC, 2019).

Ante esta situación, a dieta, como construción cultural definida polo conxunto de hábitos e patróns de consumo que configura o xeito no que satisfacemos as nosas necesidades alimentarias, preséntase como un obxecto educativo de especial relevancia, posto que a promoción de determinados cambios sobre o consumo alimentario alberga un significativo potencial de redución da pegada ecolóxica, así como sobre a saúde das persoas e as implicacións sociais do sistema agroalimentario en termos de equidade e xustiza social (Johnston et al., 2014; Jones et al., 2016; Willet et al., 2019). Sen embargo, estudos recentes revelan que Galicia é a segunda comunidade autónoma coa maior pegada de carbono asociada á dieta do Estado español, así como tamén presenta un importante desequilibrio nutricional con respecto ás recomendacións alimentarias de referencia (Esteve-Llorens et al., 2019; Esteve-Llorens et al., 2020). En todo caso, a adopción de dietas baseadas en criterios de sustentabilidade e a práctica dun consumo responsable de alimentos pode funcionar como acicate para o desenvolvemento e consolidación de sistemas agroalimentarios acordes que as abastezan (Meybeck e Gitz, 2017).

Neste sentido, a transición cara un sistema agroalimentario sustentable é un reto para o que Galicia presenta unha excelente disposición de partida, grazas á súa estrutura

² O termo *sindemia*, neoloxismo resultante da fusión dos termos *sinerxía* e *pandemia*, refírese á concorrencia de dúas ou máis pandemias que «se producen no tempo e no lugar, interactúan entre si a niveis biolóxicos, psicolóxicos ou sociais, e comparten impulsores sociais subxacentes comúns» (Swinburn et al., 2019, p. 4). Neste caso, emprégase en referencia aos estreitos vínculos existentes entre a obesidade, a desnutrición e o cambio climático, e da ligazón común coa lóxica do sistema agroalimentario hexemónico na actualidade, así como polos seus efectos sobre a saúde humana.

territorial e da propiedade agraria, así como á destacada persistencia da agricultura urbana, periurbana e familiar (Carreira e Carral, 2014). Ademais, diferentes estudos previos (Lema-Blanco et al., 2015; Ríos, 2014; Simón et al., 2010) e guías³ constatan a existencia neste territorio de iniciativas pioneiras na disposición de espazos e canles alternativas para o consumo responsable de alimentos. Como sinalan precisamente Lema-Blanco et al. (2015) e constatamos en Bisquert e Meira (2020), estes constitúen contextos de innovación sociocomunitaria nos que a cidadanía devén en axente de transformación social, ao xerar novos marcos socioculturais de referencia, achegar novas ferramentas socioeducativas e ensaiar formas de gobernanza e dinámicas de axencia, autoeficacia e desenvolvemento de competencias eco-cidadás. En definitiva, trátase de espazos onde, no ámbito da cotiandade, se constrúe e promove a cultura da sustentabilidade no eido alimentario, aínda que non exclusivamente, pois tamén se abarcan outros ámbitos de consumo.

Para Sauv   (2014), fomentar a eco-cidadanía supón poñer en práctica a dimensión crítica e política da Educación Ambiental para contrib  ir a desenvolver competencias e alentar ás persoas a ser axentes activos, promovendo aprendizaxes colectivas e na acción,   s   como a mobilización de saberes, partindo dun compromiso común, constr  indo pensamento crítico e asumindo posturas éticas na práctica da Educación Ambiental. Pola súa banda, Herrero et al. (2011) apuntan que, entre as liñas de acción vinculadas    promoción da cultura da sustentabilidade, cómpre incl  ir o reco  necemento e experimentación de alternativas, xa existentes ou innovadoras, que apunten cara a configuración dun modelo de consumo acorde aos principios asociados a este marco alternativo ao paradigma do crecemento ilimitado. Nesta liña, Prats et al. (2016) sinalan que «existe suficiente aprendizaxe acumulada a través dun abano de experiencias de movementos sociais que aluman outros paradigmas máis acordes ao contexto das transicións» (p. 213) a emprender, salientando neste sentido as que nomean «'iniciativas comunitarias de sustentabilidade'» (p. 213), incl  indo aquí aos grupos de consumo agroecolóxico, mais que tamén    extensible a outros espazos e canles alternativas de consumo responsable de alimentos. Así mesmo, o Obxectivo de Desenvolvemento Sostible (ODS) n  12 alenta a promover modalidades de producción e consumo responsable, empranzando para tal efecto na súa primeira meta a «aplicar o *Marco Decenal de Programas sobre Modalidades de Consumo e Producción Sostibles*» (ONU,

³ Ver https://amigosdaterra.net/info/160415_adt/2019/03/25/amigos-da-terra-presenta-un-directorio-de-alimentacion-ecologica/ [Revisado o 16 de xuño de 2021].

2015, p. 25). Un dos sete programas sectoriais que compoñen dito marco trata precisamente sobre *Estilos de vida sostibles e Educación*⁴, e ten entre os seus obxectivos «empoderar ás persoas para que adopten estilos de vida sustentables a través da educación, a sensibilización e a participación» (IGES, 2017).

Nesta liña, resulta especialmente pertinente tomar como referencia o modelo de *educación do consumo de orientación eco-cidadá* de Agúndez-Rodríguez (2017), baseado na disposición de contextos de aprendizaxe onde as persoas poden examinar os seus valores, percepcións e actitudes sobre o consumo para asumir responsabilidades sobre os seus propios actos e o seu papel na sociedade, evitando dogmatismos e receitas, suscitando análises complexas e a reflexión crítico-creativa, favorecendo a toma autónoma de decisións e poñendo o foco nas solucións de carácter cidadá –isto é, colectivas–, a implicación na transformación social e a construción de alternativas.

Baixo esta perspectiva, neste traballo procúrase a identificación de boas prácticas e ferramentas socioeducativas desenvolvidas polas iniciativas alternativas de consumo responsable presentes na provincia da Coruña. Como recollen Rebollo et al. (2012), as boas prácticas constitúen «unha perspectiva teórica e práctica aplicada a diversos ámbitos das políticas sociais e educativas» (p. 133), podéndose destacar destas o seu carácter endógeno –isto é, que xurde das propias protagonistas que as practican–, transformador –que procura provocar cambios sostibles no tempo no contexto socio-comunitario inmediato–, situado –aínda que tamén replicable–, dialóxico –suscitando o debate e o intercambio de puntos de vista– e creador de novos significados. Neste caso concreto, considérase particularmente na valoración das boas prácticas e das ferramentas socioeducativas presentadas polas iniciativas analizadas a súa afinidade coas propostas pedagóxicas asociadas aos amentados paradigmas da cultura da sustentabilidade e da eco-cidadanía, así como á devandita proposta metodolóxica de educación do consumo.

Obxectivos

O fin último desta investigación é identificar boas prácticas e ferramentas para a promoción do consumo responsable nas iniciativas estudadas, seleccionando aquelas susceptibles de ser integradas na elaboración dunha guía didáctica de educación do

⁴ Ver <https://www.oneplanetnetwork.org/sustainable-lifestyles-and-education> [Revisado o 16 de xuño de 2021].

consumo orientado á promoción da eco-cidadanía e da cultura da sustentabilidade adaptada ao contexto específico da provincia da Coruña e orientada ao seu uso en distintos ámbitos socioeducativos. En prol desta finalidade, neste estudo fixéronse os seguintes obxectivos a acadar:

- Identificar, clasificar e caracterizar espazos e canles alternativas de consumo responsable presentes na provincia da Coruña.
- Identificar boas prácticas e ferramentas socioeducativas desenvolvidas en ditos espazos e canles para a promoción do consumo responsable.
- Valorar o potencial socioeducativo de ditas prácticas e ferramentas para a promoción da eco-cidadanía e a cultura da sustentabilidade.

Non entanto, esta comunicación límitase á presentación sucinta dalgunhas das actividades socioeducativas que desenvolven os casos analizados, ofrecendo unha mostra xeral do tipo de prácticas que estas realizan para promover o consumo responsable de alimentos.

Metodoloxía

Neste traballo de investigación adóptase o método do estudo de casos múltiple (Ponce, 2018), abordado dende un enfoque exploratorio, descritivo e analítico, mediante o cal se analizan conxunta e comparativamente os casos estudados coa finalidade instrumental de coñecer o panorama actual do conxunto de canles e espazos alternativos de consumo responsable existentes na provincia da Coruña, por unha banda, e de identificar as prácticas socioeducativas que estes desenvolven, pola outra. Para tal efecto, pártese dunha mostra de base derivada da realización da tese de doutoramento do autor deste traballo sobre a dimensión socioeducativa das iniciativas colectivas que compoñen o movemento social agroecolóxico en Galicia, mediante a selección dos 20 casos identificados na provincia da Coruña. A partir desta mostra inicial, extráense aquí resultados parciais do presente estudo, que serán proximamente complementados coa ampliación da mostra a aproximadamente 50 casos mediante a incorporación doutros formatos de espazos e canles alternativas de consumo responsable⁵ a través da

⁵ Como poden ser: tendas especializadas en alimentación ecolóxica ou de comercio xusto –descartando herboristerías e comercios *gourmet* ou non especializados–; proxectos produtivos que practican a venda directa; iniciativas de colaboración entre produtoras/es ou de carácter público para a transformación de alimentos producidos localmente en ecolóxico ou mediante manexos sustentables;

flexibilización dos criterios de selección (ver táboa 1) que permite o acoutamento a un ámbito territorial de estudo máis reducido, como é o provincial.

Táboa 1. **Comparación dos criterios de selección empregados**

Criterios de selección empregados na mostra de base (n=20)	Criterios de selección flexibilizados para a ampliación da mostra (n≈50)
Función principal de carácter agroalimentario: produción, distribución, comercialización e/ou consumo.	Función principal de carácter agroalimentario: produción, distribución, comercialización e/ou consumo
Carácter colectivo.	Vocación transformadora: malia poden ser iniciativas de carácter eminentemente económico, deben amosar un compromiso explícito coa promoción do consumo responsable e da sustentabilidade social e ambiental en xeral.
Identidade agroecolóxica: auto-recoñecemento explícito da súa orientación agroecolóxica e vocación transformadora.	Orientación ao consumo responsable de alimentos, en base a criterios ambientais, socioeconómicos e/ou culturais.
Autoxestión: autonomía con respecto a entidades públicas e privadas.	Carácter alternativo con respecto ás canles de comercialización convencionais, tanto das grandes superficies como do comercio local non especializado.

Fonte: elaboración propia.

A recollida de datos foi realizada a través da aplicación dunha única entrevista a persoas informantes pertencentes respectivamente a cada iniciativa, mediante a aplicación dun guión de entrevista semi-estruturada validado a través do método do xuízo de expertos (Bisquert e Meira, 2019). Nestas entrevistas, realizadas entre abril de 2019 e abril de 2020, recolleuse información sobre as características xerais das iniciativas, aspectos ligados á xestión, participación, articulación e cooperación con outras entidades, e á súa dimensión socioeducativa. Para a súa análise recorreuse tanto a técnicas cuantitativas de análise descritivo como cualitativas centradas na análise de contido.

Resultados

A mostra inicial analizada (n=20) está composta por iniciativas colectivas ligadas ao movemento social agroecolóxico, entre as que se inclúen catro asociacións e cooperativas de produtoras/es (AeCP), catro mercados autoxestionados por produtoras/es, dúas cooperativas de comercialización (CdCom), unha rede de produción

modelos de consumo social, en particular ecocomedores escolares; un plan alimentario local; e un mercado de produtores locais de xestión municipal.

e consumo, dúas cooperativas de consumo (CdC) e sete grupos de consumo (GdC) (ver táboa 2).

Táboa 2. **Relación de casos analizados**

	Nome da iniciativa	Tipo	Concello	Comarca
1	Colectivo Xebre	AeCP	Coristanco	Bergantiños
2	Lentura ⁶	AeCP	Ames	Santiago
3	Teceleiras	AeCP	Aranga	Betanzos
4	Xestas	AeCP	Porto do Son	Noia
5	Entre Lusco e Fusco	Mercado	Santiago de Compostela	Santiago
6	Feiras Ecolóxicas do Barbanza	Mercado	Ribeira	Barbanza
7	Labrega Natura ⁷	Mercado	A Coruña	A Coruña
8	Mercado de Alimento Labrego	Mercado	Teo	Santiago
9	O Careón	Rede	Melide, Palas de Rei, Vilasantar, Santiso e Arzúa	Terra de Melide e limitrofes
10	Cousas da Terra	CdCom	Santiago de Compostela	Santiago
11	Mercado da Terra	CdCom	Ferrol	Ferrol
12	Panxea ⁸	CdC	Santiago de Compostela	Santiago
13	Zocamiñoca	CdC	A Coruña	A Coruña
14	A Morangueira	GdC	Porto do Son	Noia
15	Fonte da Uz	GdC	Narón, Neda, Ferrol, San Sadurniño e Ares	Ferrol
16	GdC de Orro	GdC	Culleredo	A Coruña
17	GdC de Vedra	GdC	Vedra e Santiago de Compostela	Santiago
18	Millo Miúdo	GdC	Oleiros	A Coruña
19	Proxecto Integral Compostela	GdC	Santiago de Compostela	Santiago
20	Xirimolo do Casino	GdC	Carballo	Bergantiños

Fonte: elaboración propia.

A trazos xerais, as AeCP son colectivos de produtoras/es, constituídos baixo as figuras xurídicas de cooperativa ou asociación, que se agrupan para comercializar ou incluso producir conxuntamente. No caso específico dos mercados, as/os produtoras/es asóciase para organizar de xeito autoxestionado encontros de consumo responsable cun carácter periódico, practicando a venda directa coa disposición de postos no espazo público en formato de feira ou mercado. A única rede identificada consiste na organización de produtoras/es e consumidoras/es para auto-abastecerse de alimentos a

⁶ Segundo informacións recentes, a asociación de produtoras/es Lentura escindiuse en dúas novas asociacións: DoNoso, que mantén unha liña similar á desenvolvida por Lentura como agrupación de produtoras locais (<https://donosoagriculturasostible.wordpress.com>), e Daquí Darredor, máis centrada na disposición de espazos e ferramentas colaborativas de transformación agroalimentaria (<http://daquidarredor.blogspot.com>) [Revisados o 16 de xuño de 2021].

⁷ Segundo informou posteriormente a persoa entrevistada no caso desta iniciativa, o mercado que desenvolvía semanalmente viuse interrompido polas medidas sanitarias ante a COVID-19 e xa non retomou a súa actividade.

⁸ Tras a realización do traballo de campo, Panxea anunciou o cese da súa actividade, dando fin a 25 anos de andaina desta iniciativa decana na promoción do consumo responsable e do comercio xusto en Galicia. Ver <https://www.facebook.com/Panxea/posts/3108891302505006> [Revisado o 16 de xuño de 2021].

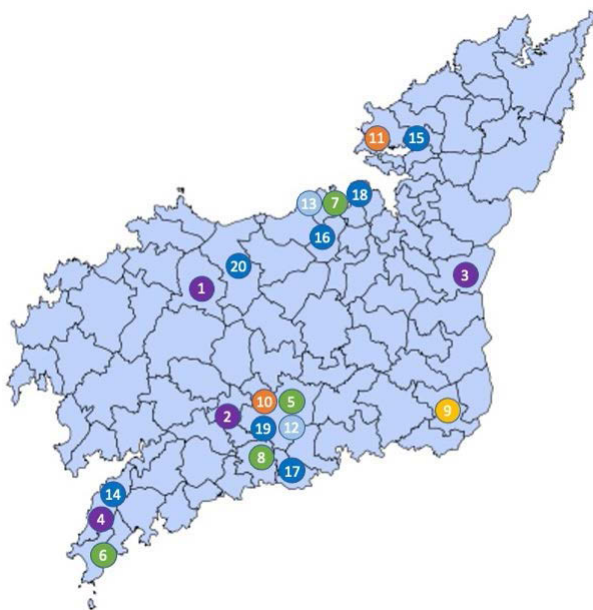
escala comarcal. As CdCom son cooperativas de traballo asociado que comercializan alimentos ecolóxicos nunha tenda aberta ao público como forma de emprendemento colectivo. Pola súa banda, as CdC son o tipo de iniciativa colectiva de consumo responsable cunha maior raizame no contexto galego, así como as que aglutinan un maior número de membros, cumprindo así mesmo unha importante función na dinamización doutras iniciativas, tanto a nivel local como a escala provincial e autonómica. Se ben tamén adoitan contar cunha tenda ou local de venda, nalgúns casos se restrinxe unicamente ás persoas socias, ou canto menos estas gozan de prezos reducidos. Por último, os GdC representan o tipo de iniciativa máis frecuente. Baséanse na unión de consumidoras/es para «realizar unha compra colectiva de produtos a través do consumo responsable e agroecolóxico a prezos accesibles» (Calafat et al., 2019, p. 58), formalizándose como asociación ou mantendo unha estrutura informal. Coincidindo con Couceiro et al. (2016), existe unha ampla diversidade de modelos de GdC, en función de variables como o grao de implicación das participantes e de compromiso cos proxectos produtivos que os abastecen, a amplitude da variedade de produtos e provedores ou o tamaño do colectivo. Nos casos analizados apréciase dita pluralidade, incluíndo dende GdC máis informais que organizan pedidos conxuntos puntuais, ata modelos que combinan a provisión regular de produtos frescos e de proximidade por parte de pequenas/os produtoras/es locais con pedidos puntuais ou periódicos a outros provedores.

En canto á dimensión social das iniciativas analizadas, o número de membros comprende dende as arredor de 100 persoas que conforman a CdC *Zocamiñoca* ou as 60 socias/os de *Panxea*, ata as tres que configuran respectivamente as CdCom *Cousas da Terra* e *Mercado da Terra* ou a AeCP *Xestas*. En posicións intermedias, a rede *O Careón* conta con 29 membros e *Lentura* representaba a AeCP de maior dimensión con 13 socias/os. Os GdC oscilan entre as 10 unidades de consumo⁹ de *Fonte da Uz* e as 18 do *GdC de Vedra*, mentres que os mercados entre os 10 membros que desenvolven as *Feiras Ecolóxicas do Barbanza* e os 13 do mercado agroecolóxico *Entre Lusco e Fusco* ou de *Labrega Natura*. No que respecta á distribución territorial (ver figura 1), os casos analizados concéntranse fundamentalmente nos extremos sur e norte do territorio provincial, particularmente nas comarcas de Santiago e A Coruña, seguidas pola

⁹ Polas súas características particulares, os GdC computan o seu número de membros mediante unidades de consumo ou familias, se ben o número de persoas que participan de xeito efectivo na xestión da iniciativa adoita corresponderse en grande medida.

península da Barbanza e as comarcas de Ferrol e Bergantiños. Como excepción, O Careón sitúa o epicentro da súa actividade en Melide, se ben o seu radio de acción comprende outros municipios, tanto na mesma comarca como nalgúñas das limítrofes. Cómpre sinalar que se ben a localización de *Teceleiras* se sitúa en Aranga –interior da comarca de Betanzos–, esta iniciativa desenvolve grande parte da súa actividade na comarca da Coruña.

Figura 1. **Distribución territorial dos casos analizados**



Fonte: elaboración propia sobre o mapa Concellos da provincia da Coruña (Fonte: Emilio Gómez Fernández, CC BY-SA 3.0, vía Wikimedia Commons). A numeración e coloración das iniciativas situadas no mapa correspóndense coas da táboa 2.

As iniciativas máis lonxevas son as CdC *Panxea*, fundada en 1995 como asociación –se ben non se constituíu como cooperativa ata 2010–, e *Zocamiñoca*, que comezou a súa actividade en 2007 e se constituíu como cooperativa en 2009. Tras a crise económica de 2008 comezaron a aparecer outras modalidades de iniciativas agroecolóxicas de produción, comercialización e/ou consumo responsable, como *Cousas da Terra* en 2009, *Entre Lusco e Fusco*, *Lentura* e *Xestas* en 2010, *A Morangueira* en 2011, o *Mercado de Alimento Labrego de Teo* e o *Proxecto Integral Compostela* en 2012, ou *Millo Miúdo* e *Sachos á Rúa*¹⁰ en 2013. As de creación máis recente son o *GdC de Orro*, o *Xirimolo do Casino* e o *Mercado da Terra*, iniciadas en 2019. A nivel organizativo, nestas iniciativas destaca o carácter assembleario e a toma de decisións por consenso, así como as relacións de cooperación que establecen entre elas,

¹⁰ Asociación agroecolóxica que impulsa as *Feiras Ecolóxicas do Barbanza*.

con outras entidades sociais e, en menor medida, con centros educativos –destacando as universidades e as escolas de primaria–. As súas relacións de colaboración coas administracións públicas son moito máis reducidas, circunscribíndose principalmente, en todo caso, ao ámbito municipal.

No que respecta concretamente á dimensión socioeducativa dos casos estudados, a excepción dun GdC orientado exclusivamente ás dinámicas internas, as iniciativas analizadas declararon desenvolver, en maior ou menor medida, actividades socioeducativas de distinta índole, sendo as máis recorrentes o ofrecemento de charlas, a organización de eventos, a difusión de información por redes sociais, a realización de cursos prácticos, a edición de materiais impresos e a práctica de actividades de sensibilización. A nivel temático, predomina o tratamento das implicacións socioambientais do actual modelo de consumo dominante e a divulgación de alternativas de consumo responsable e consciente como faceta do exercicio de compromiso cidadán.

En canto ás actividades descritas polas iniciativas analizadas, entre as desenvolvidas polas AeCP, pódese destacar: a recepción de visitas de escolares nas fincas; o acollemento de alumnado en prácticas dos ciclos de formación profesional da rama agraria; a colaboración con comedores escolares na provisión de produtos e a realización de catas; o desenvolvemento de actividades de agroecoloxía escolar arredor dun proxecto de horta eco-didáctica; o ofrecemento de charlas sobre agricultura ecolóxica ou plantas medicinais; a realización de obradoiros de cociña, envasado, micoloxía, poda e enxertos, elaborados cosméticos ou fertilización do solo; ou a conxugación da divulgación arredor da produción e o consumo responsable de alimentos co desenvolvemento de actividades e eventos lúdico-culturais. No caso dos mercados, pódese salientar: a realización de mostras e degustacións de produtos; o desenvolvemento de obradoiros de elaborados, mobilidade sustentable, permacultura, tratamento de solos e plantas; o ofrecemento de actividades para crianzas en torno á elaboración de galletas, os xogos populares ou o sementado e plantado en maceta; o ofrecemento de charlas en escolas e asociacións veciñais; a realización de actividades lúdicas no espazo de mercado –actuacións musicais, monicreques, contacontos–; a celebración de feiras especiais e festas de aniversario, de tempada, mercados solidarios e mercados deslocalizados por parroquias; ou a colaboración con centros educativos e

asociacións para a disposición de hortas escolares ou adaptadas para persoas con diversidade funcional.

No que respecta á única rede analizada, destaca a celebración dunhas xornadas micolóxicas, que incluíron clases maxistrals, saídas de campo para a identificación e recolección de cogomelos e o seu cociñado. En canto ás CdCOM, pódese destacar: un proxecto de formación para mocidade sobre consumo responsable e economía social desenvolvido en escolas e centros socioculturais mediante un convenio coa administración local, a través de xogos, o emprego de recursos audiovisuais e o estímulo do debate; o deseño e uso didáctico de xogos de mesa sobre estas temáticas; a celebración de eventos temáticos –sobre comercio xusto, téxtil responsable, exposición de arte local– e de mesas redondas con diferentes proxectos e colectivos; o ofrecemento de charlas sobre consumo responsable, alimentación e saúde, decrecemento e responsabilidade ambiental; ou o diálogo cotiá cos/coas consumidores/as sobre estes temas, propiciando conversas grupais para compartir puntos de vista.

No caso das CdC, resulta salientable a colaboración en proxectos coas distintas administracións públicas e universidades para a promoción do consumo responsable, a economía social, a contratación pública responsable ou o comercio xusto; o acollemento de alumnado universitario en prácticas ou para desenvolver actividades de voluntariado; a colaboración en materias de formación profesional e titulacións universitarias de grao e posgrao; a proxección de documentais temáticos e a edición de publicacións divulgativas; o ofrecemento de obradoiros e charlas sobre comercio xusto, soberanía alimentaria ou consumo responsable para centros educativos, asociacións veciñais e outras entidades; a realización de xornadas de convivencia e colaboración na colleita entre consumidores/as e produtores/as; a organización de feiras de economía social para visibilizar proxectos alternativos; ou a realización de actividades lúdico-culturais para persoas socias e afíns ás iniciativas. Por último, entre os GdC destaca: o ofrecemento de charlas sobre alimentación, benestar e saúde, alternativas de consumo enerxético, moeda social, consumo responsable de alimentos, soberanía alimentaria, ecoloxía, apoio ás pequenas produtoras locais ou de presentación pública das propias iniciativas e do seu funcionamento; a realización de cursos de agricultura –ecolóxica, biodinámica, etc.–, identificación e cociñado de plantas silvestres, cogomelos ou algas, de elaboración de cremas e xabóns, cestería ou elaboración de pan; a participación en mesas redondas de colectivos vinculados ao consumo responsable; a proxección de

documentais con posterior debate; o desenvolvemento dun proxecto de horta pedagóxica nun instituto de secundaria; a realización de visitas e xornadas de colaboración nas fincas das/dos produtoras/es que provén aos GdC; ou a celebración de xantares populares, actividades lúdicas, mercados solidarios, xornadas de convivencia e celebracións abertas a persoas interesadas no funcionamento das iniciativas.

Conclusiones

A grandes trazos, á agarda de completar a mostra definitiva desta investigación para realizar unha análise máis detallada, pódese observar unha ampla diversidade de propostas socioeducativas despregadas polas iniciativas estudadas, tanto no seu formato como a nivel temático. Porén, aínda que se identifican prácticas afíns ás perspectivas tomadas como referencia neste traballo, apréciase tamén certa tendencia a adoptar modelos expositivos como charlas ou mesas redondas, se ben é certo que estas desempeñan unha importante función na proxección social das iniciativas existentes e da súa experiencia. En todo caso, valórase positivamente o fomento do debate, o uso pedagóxico da horta e a inclusión de actividades de lecer e convivencia como ferramentas de construción comunitaria en torno ao consumo responsable de alimentos, así como as relacións de colaboración que se establecen entre as iniciativas analizadas e outras entidades sociais e centros educativos á hora de desenvolver actividades e proxectos socioeducativos. Neste mesmo sentido, resultan especialmente salientables as prácticas de cooperación que se establecen entre diferentes perfís –consumidoras/es e produtoras/es– na realización das visitas ás fincas dos proxectos produtivos, así como o abano de actividades de carácter práctico orientadas á promoción da autosuficiencia no aproveitamento sustentable e saudable dos recursos alimentarios que ofrece o territorio.

Con todo, pode resultar especialmente significativa a comparación desta primeira mostra, cun perfil de iniciativas máis activista, coas que se incorporen coa amentada ampliación, ao incluír, por unha banda, casos cunha orientación máis económica ou de emprendemento, dos que se pode esperar unha dimensión socioeducativa menos definida, e pola outra, espazos de iniciativa e xestión pública ou cunha vocación claramente pedagóxica, como os eco-comedores escolares, aos que a priori cabe atribuír un repertorio socioeducativo máis sólido. En todo caso, estas hipóteses poderán ser contrastada unha vez analizada a mostra completa de casos de estudo, a partir da cal se

espera extraer un inventario amplo e diverso de boas prácticas e ferramentas socioeducativas para a promoción do consumo responsable de alimentos.

Referencias

- Agúndez-Rodríguez, A. (2017). Éducation relative à la consommation. Une dimension de l'écocitoyenneté. En L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemange e B. Bader (Dir.), *Éducation, environnement, Écocitoyenneté: repères contemporains* (pp. 193-210). Presses de l'Université du Québec.
- Bisquert, K.M., e Meira, P. (2019). Validação de instrumento de recolhimento de dados para uma aproximação desde a educação ambiental ao movimento social agroecológico na Galiza e sua dimensão socioeducativa. *Ambiente&Educação*, 24(2), 236-266. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i2.9731>
- Bisquert, K.M. e Meira, P. (2020). Iniciativas colectivas de consumo ecológico en Galicia: panorama actual, modelos e acción socioeducativa. *Brazilian Journal of Agroecology and Sustainability*, 2(2). <https://doi.org/10.52719/bjas.v2i2.3709>
- Calafat, A., Cifre, H. e Llobera, F. (2019). *Situación de los sistemas alimentarios agroecológicos en España y su contribución al cambio climático - Estudio-Diagnóstico*. Sociedad Española de Agricultura Ecológica / Agroecología (SEAE).
- Carreira, X.C. e Carral, E. (2014). *O pequeno é grande. A agricultura familiar como alternativa: o caso galego*. Através.
- Couceiro, A., Martínez, Y., Alonso, J., Santafé, E., Saralegui, P., e Ortega, E. (2016). *Grupos de consumo. Una cultura agroalimentaria sostenible*. Libros en Acción.
- Elver, H. (2015). El derecho a la alimentación. Informe presentado no 70º período de sesións da Asemblea Xeral das Nacións Unidas [A/70/287]. ONU. <https://undocs.org/es/A/70/287> [Revisado o 25 de xuño de 2021].
- Esteve-Llorens, X., Martín-Gamboa, M., Iribarren, D., Moreira, M.T., Feijóo, G., e González-García, S. (2020). Efficiency assessment of diets in the Spanish regions: A multi-criteria cross-cutting approach. *Journal of Cleaner Production*, 242, 118491. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118491>
- Esteve-Llorens, X., Moreira, M.T., Feijoo, G., e González-García, S. (2019). Linking environmental sustainability and nutritional quality of the Atlantic diet recommendations and real consumption habits in Galicia (NW Spain). *Science of The Total Environment*, 683, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019.05.200>
- Herrero, Y., Cembranos, F., e Pascual, M. (Coords.) (2011). *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Una nueva cultura de la sostenibilidad*. Libros en Acción.
- IGES (2017). *The 10YFP Programme on Sustainable Lifestyles and Education*. https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/sle_brochure_2017_final.pdf [Revisado o 16 de xuño de 2021].
- IPCC (2019). *Climate Change and Land: an IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems*.

- Johnston, J.L., Fanzo, J.C., e Cogill, B. (2014). Understanding Sustainable Diets: A Descriptive Analysis of the Determinants and Processes That Influences Diets and Their Impacts on Health, Food Security, and Environmental Sustainability. *Advances in Nutrition: An International Review Journal*, (5), 418-429. <https://doi.org/10.3945/an.113.005553>
- Jones, A.D., Hoey, L., Blesh, J., Miller, L., Green, A. e Shapiro, L.F. (2016). A Systematic Review of the Measurement of Sustainable Diets. *Advances in Nutrition*, 7(4), 641-664. <https://doi.org/10.3945/an.115.011015>
- Lema-Blanco, I., García-Mira, R., e Muñoz-Cantero, J.M. (2015). Las iniciativas de consumo responsable como espacios de innovación comunitaria y aprendizaje social. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 29-33. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.14.316>
- Meybeck, A., e Gitz, V. (2017). Sustainable diets within sustainable food systems. *Proceedings of the Nutrition Society*, 76(1), 1-11.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Ponce, A.L. (2018). El Estudio de Caso Múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. *Revista Publicando*, 5(15/2), 21-34.
- Prats, F., Herrero, Y., e Torrego, A. (Coords.) (2016). *La Gran Encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Libros en Acción.
- Rebollo, M.Á., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, F.J., e Bascón, M.J. (2012). La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186>
- Ríos, R. (2014). *Os circuitos curtos de comércio de alimentos na Galiza atual: na procura de alternativas ao oligopólio da distribuição*. Icede Working Paper Series, 10.
- Sauvé, L. (2014). Au coeur des questions socio-écologiques: des savoirs a construire, des compétences a développer. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 11. <https://doi.org/10.4000/ere.662>
- Simón, X., Copena, D., e Rodríguez, L. (2010). Construyendo alternativas agroecológicas al sistema agroalimentario global: acción y reacción en el Estado español. *Revista de Economía Crítica*, 10, 138-175.
- Springmann, M., Clark, M., Mason-D'croz, D., Wiebe, K., Boudirsky, B.L., Lassaletta, L., de Vries, W., Vermeulen, S.J., Herrero, M., Carlson, K. M., Jonell, M., Troell, M., DeClerck, F., Gordon, L. J., Zurayk, R., Scarborough, P., Rayner, M., Loken, B., Fanzo, J.,... e Willet, W. (2018). Options for Keeping the Food System within Environmental Limits. *Nature*, 562, 519-525. <https://doi.org/10.1038/s41586-018-0594-0>
- Swinburn, B.A., Kraak, V.I., Allender, S., Atkins, V.J., Baker, P.I., Bogard, J.R., Brinsden, H., Calvillo, A., De Schutter, O., Devarajan, R., Ezzati, M., Friel, S., Goenka, S., Hammond, R.A., Hastings, G., Hawkes, C., Herrero, M., Hovmand, P.S., Howden, M., ...e Dietz, W.H. (2019). The global syndemic of obesity, undernutrition, and climate change: the Lancet Commission report. *The Lancet*, 393(10173), 791-846. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32822-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32822-8)

Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., Jonell, M., Clark, M., Gordon, L.J., Fanzo, J., Hawkes, C., Zurayk, R., Rivera, J.A., De Vries, W., Majele Sibanda, L., ...e Murray, C.J.L. (2019). Food in the Anthropocene: the EAT-Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, 393(10170), 447-492. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)

El diagnóstico participativo para la exploración de las sinergias entre la educación ambiental y la participación infantil

Ferran Crespo i Torres
Universitat de Barcelona

f.crespoitorres@ub.edu

Palabras clave: participación infantil; educación ambiental; diagnóstico participativo; investigación inclusiva; infancias.

Introducción

Esta comunicación se enmarca en un proyecto de tesis en desarrollo que responde y nace de las motivaciones y experiencias profesionales y vocacionales propias. Dichas experiencias, como educador y como investigador, se vinculan a la educación ambiental y a la participación de las infancias. La investigación se vincula a la infancia, la participación y el medio ambiente bajo el título provisional de: *Infancia, participación y medio ambiente. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía inclusiva con el entorno natural*. La tesis se orienta al análisis de la participación de las infancias en la temática ambiental con el fin de explorar las sinergias entre la participación infantil y la educación ambiental con la voluntad de contribuir a la consolidación de la participación ambiental de las infancias en el ámbito local. La presente comunicación presenta el diseño de su fase inicial, un diagnóstico participativo. Al mismo tiempo, cabe destacar que el proyecto de tesis es acogido por la investigación «Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza» (RTI2018-098821-B-I00). Esta investigación de carácter interuniversitario se orienta al análisis del estado de la participación infantil en los municipios españoles que forman parte de la red de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI-Unicef) y/o de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) con el propósito de avanzar en el ejercicio de la participación infantil y en su inclusión como ciudadanía activa de su municipio.

La infancia, como colectivo, se relaciona con la naturaleza desde unas necesidades y formas distintas y diferenciadas a las adultas atribuyéndoles significados y formas propias (Mergen, 2003). Observar a las infancias en ambientes y entornos naturales nos

lleva a situaciones que cada día parecen estar más lejos de su –y nuestra– cotidianidad. Panikkar (2021), atribuye a la cultura tecnocrática este creciente desapego entre los ritmos de la persona y los ritmos naturales de la Tierra que son también, al fin y al cabo, los humanos. Unos hechos que nos llevan y responden a un contexto complejo de coexistencia crítica que necesita de acción. Según Bonil et al. (2010), nuestras sociedades están inmersas en un mínimo de tres crisis: una socioambiental, una de conocimiento y una de valores. Partiendo de la teoría de la complejidad, estas se pueden significar y evidenciar por medio del conflicto climático y ambiental actual. El cambio climático es la máxima expresión de una crisis socioambiental sin precedentes que, por primera vez, afecta y afectará a la humanidad en su conjunto y pone de manifiesto que los sistemas políticos y democráticos por los que nos regimos están llegando a su límite. La crisis de conocimiento se vuelve un hecho cuando nos damos cuenta de que ya en 1971 se hablaba de crecimiento cero. En estos 50 años, vemos como el conocimiento científico entorno el cambio climático es inmenso y, a su vez, ineficiente. Ineficiente porque la sociedad de riesgo ha evidenciado la incapacidad del conocimiento para anticiparse a nuevos fenómenos y desastres (Bonil et al.). E ineficiente porque no hemos sabido transformar este conocimiento en acción. Por último, la pérdida de referentes que la postmodernidad trae consigo nos empuja a la última de las crisis, la crisis de valores. Un contexto en el que los nuevos referentes constituyen una realidad profundamente arraigada en el consumo como elemento estructural (Oliveres Boadella, 2021) y en el presente como única dimensión temporal.

Así pues, desde esta perspectiva, cuando hablamos de educación ambiental hablamos de ofrecer elementos para la reflexión, acción y transformación propia y colectiva de nuestras relaciones, tanto con el medio ambiente, como con las demás personas. Una transformación que debe trascender el mundo biofísico y dar respuesta al conflicto socioambiental desde la complejidad. Hablamos de capacitarnos para la acción sobre aquellas relaciones que hoy en día se manifiestan de forma arrítmica y asimétrica. Dichas relaciones se sustentan en el entramado estructural de las múltiples opresiones del sistema capitalista actual. Por ello, desde la educación ambiental debemos hablar de un proyecto pedagógico y político que, lejos de mantener el *statu quo* debe promover una transformación profunda en el sistema que responda ante una ciudadanía participativa y radicalmente democrática en el más amplio de los sentidos. Es por tanto una herramienta al servicio de la formación ciudadana (Sauvé, 2014) que fortalezca y promueva el derecho a la participación de toda persona ciudadana y comunidad (Quiva

y Vera, 2010). En este fin último de la educación ambiental, encontramos muchas otras disciplinas que están, desde su actividad diaria sumando esfuerzos hacia el reconocimiento ciudadano implicativo de los muchos colectivos aún infrarrepresentados.

La infancia es uno de los colectivos infrarrepresentados socialmente. Las infancias están en una posición asimétrica por la cual se las reconoce ciudadanas, pero no se les ofrece la oportunidad de reconocerse como tal desde el punto de vista vivencial y existencial (Esteban Tortajada et al., 2021). Esta asimetría se explica por la estructura social adulto-céntrica en la que vivimos. Para Lansdown (1995), la infancia es objeto de un círculo reafirmante por el que se les atribuye una falta de competencias y, por tanto, vulnerables con necesidad de protección por parte de la persona adulta. Lo que hay que lograr es la despaternalización del concepto de protección para, sin eximir las responsabilidades de las personas adultas (Liebel et al., 2009), hablar de responsabilidades compartidas con las infancias. Partiendo de su reconocimiento como agente social con el derecho y responsabilidad para transformar. Una de las disciplinas en las que este cambio de mirada se está dando, y en la que se centra la investigación presentada, es la participación infantil.

Tratar de definir la participación infantil es una tarea compleja dado el carácter multidimensional (Novella Cámara, 2012) y la pluralidad escénica en la que se desarrolla (Novella Cámara et al., 2021). A raíz de la convención de los derechos de la infancia, la participación infantil merece ser defendida como un derecho, pero también en términos de acción social y educativa (Novella Cámara, 2008). La participación es un proceso ciudadano político educativo (McCready y Dilworth, 2014) y como tal, es necesario que esta sea reconocida como una actividad de acción de participación política propia (Conde Melguizo, 2012) que tiene implicaciones en el desarrollo y crecimiento personal, así como en la comunidad y en el ejercicio ciudadano (Trilla y Novella Cámara, 2011). Al igual que la educación ambiental que queremos.

Tal como se ha evidenciado en los últimos años, la educación ambiental y la participación de las infancias se encuentran en el ejercicio ciudadano entorno la voluntad de cambio y transformación personal y colectiva del sistema actual. Una transformación necesaria y constante de las dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales y biológicas (Moreno-Fernández y Navarro-Díaz, 2015). Por tanto, se considera que la participación es un elemento axiomático de la educación ambiental y se

defiende la infancia como ciudadanía de presente. Una defensa que debe acompañarse y potenciarse en todos los ámbitos de la comunidad. También en la investigación.

Objetivos

Como se ha anticipado, el objetivo de la comunicación es presentar el diseño de un diagnóstico participativo, que responde a la fase inicial de un proyecto de tesis y se desarrolla en el contexto de la comunidad autónoma de Catalunya. Parte del reconocimiento de las prácticas e iniciativas que ya se están desarrollando y que nos instan a que la educación ambiental sea pensada desde la participación de las infancias como metodología a la vez que fin. En el diagnóstico participativo se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar las diferentes prácticas de participación infantil vinculadas al ejercicio eco-ciudadano.
- Significar el vínculo de las infancias con el medio ambiente por medio de su participación.
- Identificar los condicionantes para la consolidación de la participación ambiental de las infancias en el ámbito municipal.

Optar por este método en contextos donde la participación constituye el elemento de estudio nos permitirá, presumiblemente, satisfacer los objetivos de la investigación a la vez que facilita un espacio de dialogo y reflexión a los participantes de la recogida de información. Así pues, el valor de este diseño metodológico, como se presenta a continuación, se encuentra al considerar distintos agentes de la comunidad como informantes y reconociendo a las infancias como investigadoras.

Metodología

A menudo, la investigación sobre la participación de las infancias se ha realizado sin ellas, hecho que supone trabajar sobre unas ideas descontextualizadas, defender unas necesidades interpretadas desde la mirada adulta y apropiarnos de sus saberes (Esteban Tortajada et al., 2021). El diagnóstico participativo (Cano-Hila et al., 2019; Cano-Hila y Sabariego-Puig, 2017; Folgueiras-Bertomeu y Sabariego-Puig, 2018) pretende identificar las iniciativas que se están desarrollando entorno la temática estudiada, y que sean los propios agentes del contexto quienes, por medio de su experiencia, ayuden a identificar los elementos de éxito para su participación ambiental.

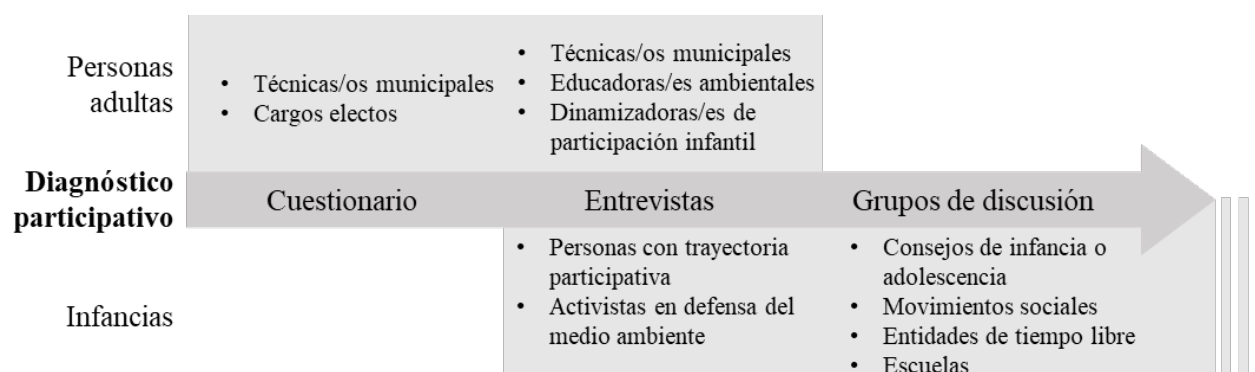
El diagnóstico participativo quiere ser una herramienta que despierte en los participantes su creatividad, imaginación y flexibilidad para que devenga así, un espacio de aprendizaje mutuo y colectivo. El contexto de la investigación son los espacios en que la participación de las infancias deviene un elemento clave para la participación de carácter ambiental. En estos espacios se contemplan grupos de niñas, niños y adolescentes de entre 10 y 16 años que articulan su experiencia participativa desde la escuela, órganos municipales de participación, entidades de tiempo libre, entidades culturales, movimientos sociales u otros. Pese a centrarse en este foco de interés, presumiblemente el diagnóstico nos dará a conocer nuevas iniciativas y experiencias que no encajen plenamente en estos criterios. La investigación es y será abierta a considerar las especificidades de cada experiencia y práctica para valorar las características de cada caso sin que la edad ni el escenario participativo sean condicionantes de la diversidad de prácticas o experiencias.

Partiendo de que las infancias son las protagonistas de su participación, estas serán consideradas a lo largo de todo el proceso desde tres perspectivas (Mayne et al., 2018): la perspectiva de derechos por la cual se debe garantizar su derecho a la participación; la perspectiva de poder por la cual debemos visibilizar todas las relaciones de poder existentes y velar por una investigación entre iguales y, por último, una perspectiva de agencia que nos permita consolidar una investigación que posibilite el ejercicio de su agencia. Por consiguiente, hablamos de las infancias como informantes clave de este diagnóstico participativos. Sin embargo, dada la diversidad contextual, el carácter ecosistémico de la participación ciudadana y municipal, y la voluntad de inclusión con la perspectiva comunitaria no es el único agente considerado como informante.

Con la voluntad de reflejar la máxima diversidad y complejidad contextual, esta fase diagnóstica tiene dos momentos diferenciados. Un primer momento para conocer de forma extensiva la realidad mediante cuestionarios destinados a figuras electas y a técnicas/os municipales, así como entrevistas a expertas/os. Los cuestionarios tienen por objetivo conocer qué prácticas se están desarrollando en el ámbito local de la municipalidad y las administraciones locales. En contraposición, las entrevistas se plantean con el objetivo de conocer prácticas que se dan, más allá de la municipalidad y la administración. Ambas técnicas son complementarias y quieren ofrecer un marco de conocimiento práctico, sobre las iniciativas que se están desarrollando, y conceptual que ofrezca elementos a la reflexión y definición de las posteriores fases de la investigación.

El segundo momento del diagnóstico prevé el desarrollo de los grupos de discusión con niñas, niños y adolescentes que están participando, desde distintos escenarios, del medio ambiente. Será este segundo momento el que nos permitirá incorporar a las infancias como investigadoras para explorar aquellos elementos que se han identificado en el momento anterior, así como construir e identificar elementos facilitadores y recomendaciones para otros contextos.

Ilustración 1. **Técnicas de recogida de información e informantes del diagnóstico participativo**



Fuente: elaboración propia.

La ilustración 1 muestra el resumen del diagnóstico participativo que se presenta en esta comunicación. A continuación, se presenta detalladamente cada una de las técnicas empleadas en el diagnóstico participativo.

• ***Cuestionarios a técnicas/os municipales y figuras electas***

Se analizarán y profundizarán en parte de los resultados del cuestionario diseñado en la primera fase del proyecto I+D que enmarca la tesis. El proyecto es en sí mismo una fuente de informantes para las posteriores técnicas de recogida de información. El cuestionario pretende abordar las formas de participación que prevalecen en los municipios: las prácticas y experiencias de participación de niñas, niños y adolescentes en los municipios que concretan las formas de participación identificadas; las oportunidades, obstáculos y retos que se asocian a la ciudadanía de niñas, niños y adolescentes; su participación en la comunidad, las instituciones y la gobernanza (Novella Cámara y Sabariego Puig, 2020). Para el objeto de estudio del diagnóstico participativo nos centraremos en analizar y profundizar en las prácticas y experiencias

participativas de niñas, niños y adolescentes que se vinculan en la temática ambiental y/o sostenibilidad.

Los informantes de este cuestionario¹ responden ante el perfil de figura técnica en el ámbito municipal vinculada a la participación de las infancias en su municipio y ante el perfil de cargo electo. Se ha aplicado a un total de 279 sujetos. 191 respuestas corresponden a figuras técnicas con una tasa de cumplimentación del 87 %, y 88 son respuestas de cargos electos de las cuales el 92 % han completado enteramente el cuestionario. Estas cifras se reflejan en un total de 179 municipios del estado español lo que supone que en el 40 % de los municipios participantes se ha obtenido respuesta completa por parte de ambos perfiles.

Una primera exploración de la información obtenida en estos cuestionarios nos permite y permitirá ilustrar a grandes rasgos, el estado de las iniciativas de participación infantil que se vinculan al medio ambiente en la municipalidad del estado español. Así mismo nos permitirá identificar mediante qué acciones se trabaja la temática de sostenibilidad y de medio ambiente en los órganos infantiles de participación municipal, en los procesos participativos liderados por la administración. También nos permite caracterizar, a ojos de la administración, aquellas iniciativas participativas promovidas y lideradas exclusivamente por la infancia.

• **Entrevistas a expertas/os.**

Mediante el uso de las entrevistas a personas que responden ante un perfil experto se pretenden conocer otras iniciativas y prácticas que se están desarrollando desde otros escenarios que no se vinculen necesariamente a la municipalidad o administración local. Las dimensiones en las que se quiere profundizar mediante las entrevistas son: *la educación ambiental en Catalunya, la construcción de la eco-ciudadanía, la participación ambiental e infantil, el estado de la participación ambiental (e infantil) en Catalunya y los agentes implicados y visión de futuro*. Para ello, los criterios de selección de los informantes son diversos y reflejan la pluralidad escénica en la que desarrollan tanto prácticas participativas como de educación y participación ambiental. Corresponden a la experiencia vivida tanto profesional como vocacionalmente en los

¹ Para ilustrar quien ha dado respuesta a este cuestionario, se referencia parte del primer informe de resultados (Novella Cámara y Sabariego Puig, 2020) del proyecto «Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza» RT2018-098821-B-100.

campos de la participación infantil y el medio ambiente. Estos criterios nos llevan a considerar los siguientes informantes:

- *Técnicas/os municipales de participación, de medio ambiente, infancia, educación o similares.* Dada la voluntad de reforzar la participación de la infancia en el ámbito local, se considera altamente interesante profundizar en la visión de las y los técnicas/os municipales. Así mismo, dado el carácter transdisciplinar de la educación ambiental y el papel de la participación infantil en la coproducción municipal (Novella Cámara et al., 2021), será importante explorar el objeto de investigación desde diferentes áreas y departamentos.
- *Educadoras/es ambientales.* La participación de la infancia debe entrar en todos aquellos espacios en los que las infancias intervienen. También en la educación y más aún, como se ha argumentado anteriormente, al hablar de educación ambiental. Por tanto, la visión de la educadora o educador ambiental es vital en tanto que nos permitirá conocer que experiencia educativa se está ofreciendo y que oportunidades se abren para la participación infantil.
- *Dinamizadoras y dinamizadores de espacios de participación infantil.* Si bien la visión del educador o educadora ambiental es relevante para determinar que oportunidades y retos presenta la disciplina ante la participación de las infancias, el perfil de dinamizadora infantil lo será por los mismos motivos. Como se ha defendido, las infancias están movilizadas entorno las temáticas ambientales, pero ¿estamos los adultos preparados para acompañar su participación?

Si bien estos perfiles responden al desarrollo de la actividad profesional, no hay que olvidar el carácter vocacional y activista de la participación ambiental siendo en los espacios no formales una inmensa fuente de riqueza educativa. También en la infancia. Por tanto, se considerarán también perfiles de:

- *Personas con trayectoria infantil o juvenil en el campo de la participación.* Es este criterio el que nos permitirá incorporar como expertas a las infancias, por primera vez y de forma directa. Estas entrevistas nos permitirán profundizar en las dimensiones participativas y de reconocimiento de las infancias. Así mismo, se seleccionarán estos informantes considerando también elementos de experiencia en participación o activismo ambiental.
- *Activistas en defensa del medio ambiente.* Al igual que el anterior perfil, este nos permitirá conocer en primera persona las voces de los y las activistas

ambientales. Si bien no es un colectivo exclusivamente infantil, también quiere ser un espacio para reconocer y significar el papel de las infancias en el activismo y movilización ciudadana.

Serán estos dos criterios los que nos permitirán incorporar a las infancias por primera vez en la recogida de datos. En ambos casos se quiere reflejar la pluralidad de formas, escenarios y colectivos en los que se participa del medio ambiente. También la diversidad discursiva entorno el medio ambiente. Por este mismo motivo, la investigación se muestra abierta a considerar otros agentes de la comunidad que puedan aportar una visión experta y de conjunto sobre el objeto de estudio.

• ***Grupos de discusión con niñas, niños y adolescentes.***

Será este momento el que nos permitirá trabajar la información obtenida hasta el momento y ponerla a disposición de las infancias para su debate y reflexión colectiva con la voluntad de recoger sus percepciones a la vez que identificar acciones e innovaciones sugeridas por sus integrantes. El grupo de discusión promueve el autorreconocimiento de las infancias como agentes con capacidad de transformación (Freidin, 2016; Kamberelis y Dimitriadis, 2005).

Los criterios de selección de los grupos de discusión deben considerar a las características tanto del grupo de niñas, niños y adolescentes cómo de las experiencias desarrolladas. Así pues, al hablar de las características del grupo se considerará:

- *La diversidad territorial.* Se quiere explorar la participación ambiental tanto en contextos rurales como en los urbanos. Del mismo modo, puede resultar interesante explorar algún contexto que se encuentre inmerso en un conflicto de carácter local ya que se intuye que puede ser un elemento de movilización diferencial.
- *Pluralidad escénica.* Si bien queremos que los contextos geográficos sean diversos, también lo pretenderemos en el contexto participativo. Se considera que la riqueza de garantizar esta diversidad participativa podrá resultar beneficioso para encontrar potencialidades y oportunidades tanto comunes como aprovechables en otros escenarios.

Si bien estas son las características contextuales que se consideran, hay elementos propios de la experiencia participativa que también se tendrán en cuenta como elementos a considerar. Estos son:

- *La forma de participación.* La participación se vehicula mediante diferentes medios y formas. El deseo de la investigación es avanzar hacia una participación implicativa que se articule desde formas de participación con capacidad de consolidarse y mantenerse en el tiempo, más allá de devenir una actividad puntual.
- *Implicaciones e interacciones ciudadanas.* Una de las razones de la participación infantil es la razón pragmática por la cual el entorno mejora, para toda la ciudadanía, cuando las infancias participan del entorno (Trilla y Novella, 2011). Por ello será interesante considerar el papel de otros agentes, entidades y colectivos. ¿Qué agentes intervienen en el proceso participativos? ¿A quién se dirige la acción? ¿Tienen capacidad de movilización más allá del colectivo infancia?

Esta fase de la investigación tiene el reto de identificar elementos que puedan ser trasladables entre escenarios y contextos para favorecer así la labor participativa que se está desarrollado en cada grupo de niñas, niños y adolescentes. Elementos que, en posteriores fases de la investigación, se quieren seguir desarrollando, en conjunto, con la voluntad de devenir útiles para los participantes y otros grupos de niñas, niños o adolescentes que articulan su participación alrededor del medio ambiente.

Resultados

Hasta el momento no se han obtenido resultados propios de la investigación que se presenta en esta comunicación. Sin embargo, en el marco del cuestionario, anteriormente presentado, se ha logrado hacer un mapeo a nivel español sobre las prácticas participativas en los distintos escenarios de coproducción municipal (Novella Cámara y Sabariego Puig, 2020) de entre las que la temática ambiental supone un porcentaje de bastante presencia en los diversos escenarios participativos: órganos municipales, procesos participativos liderados por la administración e iniciativas participativas promovidas y lideradas exclusivamente por las infancias.

Entre los resultados esperados, el diagnóstico participativo pretende ser un espacio para tejer vínculos y conocer otras realidades que permitan a los propios grupos de participación pensarse, revisarse e introducir nuevas prácticas y herramientas en su hacer y proceso participativo. Quiere ofrecerse como una oportunidad de reflexión y construcción colectiva de las infancias sobre su propia participación ambiental, así

como para y entre los diferentes agentes de la comunidad que desempeñan alguna labor y acción en materias de educación ambiental, participación infantil o ambas. Los objetivos planteados en este diagnóstico permitirán el diseño de recomendaciones y acciones que favorezcan a consolidar la participación ambiental e infantil en el plano local, no únicamente desde elementos organizativos y logísticos, sino que deseablemente, también desde una perspectiva ética, implicativa y ciudadana. La diversidad explorada en el diagnóstico permitirá conocer distintas formas y técnicas de proceder y organizarse que sean de utilidad para otros contextos.

El diagnóstico participativo debe ser capaz de generar espacios para que los agentes e informantes se apropien de los instrumentos de la investigación abriendo así la posibilidad y voluntad de que devenga en un aprendizaje fruto de convertir la observación en autoobservación (Castro et al., 2007). Por último, cabe recordar que la metodología presentada en esta comunicación responde ante la voluntad de incluir a las infancias en aquellas investigaciones que las interpelan y, de acuerdo con Susinos y Parilla (2013), se trata de una metodología coherente con la investigación inclusiva, así como con las posteriores fases que se pretenden desarrollar en la investigación en las que el papel de las infancias mantendrá el carácter protagónico e investigador.

Conclusiones

El diagnóstico participativo es un instrumento que se desarrolla desde y en la comunidad (Villasante y Gutiérrez, 2007). Por ello, se trata de un proceso vivo, en constante identificación de colectivos, agentes y perfiles que intervienen en la participación de las infancias en el medio ambiente desde el plano local, hecho que plantea algunos retos a considerar dadas las características del objeto de estudio y la metodología escogida.

El primer reto que se plantea es la delimitación del objeto de estudio. El objeto de estudio es la participación ambiental de las infancias en el ámbito local. Considerar este objeto como estanco sería un grave error dadas las características tanto del conflicto ambiental como de las prácticas que se están desarrollando. El diagnóstico debe ser capaz de, pese a focalizarse en el ámbito local, considerar las interacciones y repercusiones de las distintas prácticas más allá de la localidad. El segundo reto, al igual que el anterior, responde a la naturaleza del objeto de estudio. Este está delimitado en un plano teórico-conceptual sobre un contexto en constante efervescencia y expansión social. El diagnóstico participativo debe ser capaz de reflejar este cambio constante del

contexto, lo que nos lleva al tercer y último reto identificado, la selección de los informantes. Si bien el contexto está en expansión, también lo están los discursos desarrollados en torno a las relaciones entre personas y el medio ambiente. En el plano conceptual el debate es emergente y un mismo concepto da pie a múltiples interpretaciones. En el plano pragmático se refleja esta diversidad y se nutre de la constante permeabilidad en la que está –y debe estar– con las demás luchas y movimientos sociales.

En conclusión, el diagnóstico participativo se presenta como una metodología que nos permite abordar los retos anteriores con la voluntad de reflejar la complejidad y complicitad de la pluralidad discursiva. Así mismo, estos retos deben ser considerados a lo largo de la investigación para un coherente desarrollo de esta. Investigar la cuestión ambiental con las infancias mediante un diagnóstico participativo responde a la transversalidad de la cuestión ambiental. Dicha transversalidad nos obliga a los profesionales que nos desarrollamos en este campo a dialogar entre distintas disciplinas y ciencias a partir de lenguajes especializados e inclusivos (Sepúlveda y Úcar, 2018). Así mismo, debemos dar un paso más en el diálogo para que todos los colectivos y las identidades sean incluidas en el debate social de la construcción eco-ciudadana. También las infancias.

Referencias

- Bonil, J., Junyent, M., y Pujol, R. M. (2010). Educación para la Sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 7(extra), 198-215. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.05
- Cano-Hila, A. B., y Sabariego-Puig, M. (2017). El diagnòstic participatiu: Un recurs per a l'estudi i el foment de la participació juvenil. *VII Congrés Català de Sociologia i V Congrés Català de Joves Sociòlegs / Sociòlogues: Llibre de Resums de Les Sessions Dels Grups de Treball* (pp. 134-135).
- Cano-Hila, A. B., Sabariego-Puig, M., y Folgueiras-Bertomeu, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de barcelona (españa). *Obets*, 14(2), 313-342. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.02>
- Castro, P., Alarcón, M., Cavieres, H., Contreras, P., Inzunza, J., Marambio, J., Palma, E., y Tapia, S. (2007). El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa. *Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5, 163-171. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025024.pdf>

- Conde Melguizo, R. (2012). Reivindicando la participación infantil: de proyectos de adulto a ciudadanos del presente. *Praxis sociológica*, 16, 69-77.
- Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M., y Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Folgueiras-Bertomeu, P., y Sabariego-Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 11(1), 16-25. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Freidin, B. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 6(1), 4.
- Kamberelis, G., y Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics and Inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 887-907). SAGE Publications.
- Lansdown, G. (1995). *Taking Part: Children's Participation in Decision Making*. The Institute for Public Policy Research (IPPR).
- Liebel, M., y Martínez Muñoz, M. (Coords.) (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. IFEJANT.
- Mayne, F., Howitt, C., y Rennie, L. (2018). Rights, power and agency in early childhood research design: Developing a rights-based research ethics and participation planning framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 4-14. doi:10.23965/AJEC.43.3.01
- McCready, S., y Dilworth, J. (2014). *Youth Participation. Literature Review 2014*. YouthAction.
- Mergen, B. (2003). Children and Nature in History. *Environmental History*, 8(4), 643-669. <https://doi.org/10.2307/3985888>
- Moreno-Fernández, O., y Navarro-Díaz, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, 175-186.
- Novella Cámara, A. M. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, 38, 77-93.
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *TESI*, 13(2), 380-403.
- Novella Cámara, A. M., Mateos Blanco, T., Crespo i Torres, F., y López, A. (2021). Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 61-76.
- Novella Cámara, A. M^a, y Sabariego Puig, M. (Eds.) (2020). *Infancia y participación. Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de Resultados*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13296335.v2>
- Oliveres Boadella, A. (2021). *Paraules d'arcadi. Què hem après del món i com podem actuar?* Angle Editorial.

- Panikkar, R. (2021). *Ecosofía. La saviesa de la Terra: Vol. Assaig*, 68 (1st ed.). Fragmenta Editorial.
- Quiva, D., y Vera, L. (2010). La educación ambiental como herramienta para promover el desarrollo sostenible. *Telos*, 12(3), 378-394. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99317168008>
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 1(18), 13-23. <https://doi.org/10.14483/23448350.5558>
- Sepúlveda, E., y Úcar, X. (2018). Intervención social y cuestión ambiental: Propuestas teóricas para fundamentar la praxis profesional a partir del vínculo entre sociedad y naturaleza. *Socializar Conocimientos*, 1(1), 68-82.
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024004>
- Trilla, J., y Novella Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Villasante, T. R., y Gutiérrez, P. M. (2007). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Política y Sociedad*, 44(1). <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0707130125A>

Procesos de aprendizaje en las iniciativas de consumo sostenible. Un estudio cualitativo de la Red Gallega de Consumo Consciente y Responsable

Isabel Lema-Blanco, Ricardo García-Mira y Jesús Miguel Muñoz
Cantero
Universidade da Coruña

isabel.lema@udc.es

Palabras clave: aprendizaje social; contextos informales de aprendizaje; educación para el consumo; innovaciones sociales para la sostenibilidad; estilos de vida verde.

Resumen

El consumo sostenible ha adquirido una importancia creciente en la agenda internacional, considerando su impacto directo en el cambio climático y otros retos socioambientales. Es sabido que el consumo está profundamente condicionado por factores psicológicos y contextuales, así como por dimensiones culturales y estructurales que pueden favorecer o limitar la adopción de estilos de vida verde.

El objeto de esta investigación es explorar el papel que desarrollan las iniciativas de consumo responsable y consciente en la promoción de estilos de consumo sostenible, analizando los procesos de aprendizaje que emergen en dichos contextos de innovación social (*grassroots innovations*). El estudio adopta un enfoque cualitativo, empleando la metodología de estudio de caso, que combina métodos de observación participante y no participante, análisis documental y 26 entrevistas cualitativas (en profundidad a personas activistas y, en menor número ex-activistas de cooperativas, asociaciones o grupos de consumo que conforman la «Rede Galega de Consumo Consciente e Responsábel»). La metodología cualitativa utilizada ha permitido conocer las experiencias personales de los activistas de una diversidad de iniciativas de consumo arrojando luz acerca de los conocimientos, habilidades y competencias que son necesarios para transformar los estilos de vida predominantes.

La combinación de instrumentos y fuentes ha permitido identificar aquellas condiciones que, independientemente de la dimensión o modelo organizativo, permiten

la experimentación con nuevas formas de consumir, participar y aprender en comunidad. En la esfera individual, los activistas adquieren nuevos conocimientos y actitudes que favorecen la adopción de estilos de consumo ecológico, sostenible, ético y solidario. En la esfera colectiva, la participación en dichas iniciativas de consumo consciente favorece el desarrollo de aprendizajes democráticos, habilidades sociales y capacidades de autogestión necesarias para la acción climática. Las reflexiones e interpretaciones de los activistas han contribuido a la comprensión de las formas y condiciones bajo las cuales estas innovaciones sociales son capaces de promover procesos de aprendizaje *peer to peer* que trasciende el ámbito individual y adquieren el potencial para transformar la comunidad.

Los resultados del estudio proporcionan un conocimiento profundo de los actores, condiciones y tipologías de aprendizaje que emergen en las iniciativas de consumo responsable. Coincidente con estudios previos, los resultados de esta investigación arrojan luz sobre el papel de las iniciativas de consumo consciente como contextos de aprendizaje y movilización social en tanto en cuanto estas son facilitadoras de sinergias entre sus miembros y entre estos y otras organizaciones, surgiendo «círculos virtuosos» de interés mutuo y cooperación que incrementan la capacidad transformadora de estos movimientos de innovación social.

1. Introducción

El último informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, 2018) señala sin atisbo de duda que los patrones de consumo de recursos naturales de las sociedades industrializadas, junto con la contaminación ambiental (atmosférica, de los recursos hídricos, del suelo, etc.), la destrucción de los ecosistemas y las emisiones de gases de efecto invernadero por causas antropocéntricas han provocado una crisis ambiental sin precedentes. Dicha crisis tiene numerosas manifestaciones que se plasman en una creciente escasez de recursos naturales, la pérdida de biodiversidad, los evidentes efectos del cambio climático. Así, el calentamiento global es ya de un 1 °C con respecto a los niveles preindustriales. Existe asimismo robusta evidencia empírica de las graves consecuencias que el incremento de la temperatura global tiene sobre los ecosistemas y las personas que en ellos habitan con indudables efectos sobre la salud humana, la calidad de vida o la propia subsistencia. Por ejemplo, un buen número de autores han analizado ya los fenómenos de migración

forzosos de comunidades afectadas por el calentamiento global y que han recibido la denominación de «refugiados ambientales» o «refugiados climáticos» (Altamirano, 2021). En el contexto español algunos estudios apuntan a que los patrones de consumo de la sociedad española en las últimas décadas han superado en 3,5 puntos la capacidad real de satisfacer las demandas de recursos naturales (Heras y Peirón, 2012), sin que haya existido una implementación eficaz de políticas públicas dirigidas a la reducción del consumo de energía y otros recursos. Existe, además, una brecha importante entre la conciencia ambiental manifestada por los ciudadanos y la realización efectiva de comportamientos proambientales que contribuyan a mitigar las emisiones del cambio climático (Meira, Arto, Heras, Iglesias y Montero, 2013).

Las políticas de adaptación al cambio climático han adoptado tradicionalmente una aproximación tecnocrática, estableciendo límites legales de emisiones y desarrollándose un elenco de instrumentos normativos que regulan los procesos de producción y consumo de energía pero que mayoritariamente han obviado el componente humano, es decir, el de las personas que, a través de sus decisiones de consumo y empleo de diferentes servicios son generadoras de emisiones (Fogg-Rogers et al, 2021). La lucha contra el cambio climático requiere, por contra, de la acción colectiva de instituciones y ciudadanía, que deben impulsar procesos de transición colectiva hacia sociedades bajas en carbono. Es por ello que, considerando las conocidas consecuencias ecológicas, culturales, sociales y económicas del «hipercapitalismo», algunos autores (Denzin, 2009) han reivindicado un marco pedagógico crítico sobre el consumo que plantee una reflexión acerca del paradigma socioeconómico imperante que, en vez de remediarlo, agudiza la crisis socioambiental y perpetúa la desigualdad social y destrucción ambiental en un planeta con retos globales inminentes como el cambio climático. En este marco, la educación –y más concretamente la educación ambiental– es uno de los pilares claves para la promoción de nuevos paradigmas y marcos interpretativos, actitudes, conocimientos y estilos de vida ambientalmente responsables, que favorezcan e impulsen procesos de transición energética hacia sociedades resilientes frente la crisis ambiental.

La investigación en el campo de la educación ambiental se ha enfocado tradicionalmente a la sistematización y evaluación de las prácticas educativas desarrolladas en contextos educativos institucionalizados. Por ejemplo, en el dominio del consumo, una investigación sobre el currículo antiecológico de los libros de texto en

el ámbito español mostraba que los manuales de educación primaria plantean los problemas ecológicos disociados de las causas que los producen, sin favorecer una comprensión sistémica de los mismos, y planteando soluciones y medidas de limitado impacto real y desde un prisma individualista (Serantes Pazos, 2017). En Galicia, territorio en el que se contextualiza la presente investigación, según un estudio conducido por la Sociedade Galega de Educación Ambiental (2010), los esfuerzos de las instituciones gallegas por promover la educación y participación ambiental en Galicia han sido muy reducidos, dirigidos mayoritariamente a un público escolar y que, generalmente sufren de un carácter puntual al no están suficientemente integrados en las dinámicas de los centros ni en los currículos escolares.

En menor medida, se han analizado también las prácticas de educación ambiental en entornos denominados «no formales» o «informales» que han sido exitosas en su empeño de incentivar comportamientos proambientales. Algunas publicaciones han destacado los esfuerzos de programas de participación ciudadana y voluntariado dirigidos al público escolar y familias como el Proyecto Ríos y el proyecto Fogares Verdes, aunque su impacto educativo no ha sido investigado en profundidad. En el ámbito de la educación superior, se ha estudiado algunas propuestas innovadoras relacionadas con el diseño de procesos de sostenibilidad de las universidades gallegas (Barba, 2017), como el proyecto USC en Transición (Pardellas, 2016) o el programa Educando para a Sustentabilidade impulsado por la UDC (Torrijos et al., 2020).

Un campo reciente de investigación en ciencias sociales pone el foco en el fenómeno de las innovaciones sociales y las iniciativas locales de base, conocidas como *grassroots innovations* en su denominación anglosajona (Seyfan y Smith, 2007). Rossi (2017), Opitz et. al. (2017) o Brunori et al. (2012), entre otros, han estudiado en profundidad el papel transformador de las alternativas agroecológicas de base comunitaria, señalando su capacidad para promover la adopción de nuevos paradigmas y prácticas en la producción y consumo de alimentos (Papaoikonomou et al., 2016), a través de procesos de empoderamiento y agencia. Otras investigaciones sobre los movimientos transnacionales Slowfood (Dumitru et al, 2017), o Vía Campesina (Juárez, et al, 2016) han encontrado que los fenómenos de aprendizaje social generados en el seno de estas redes juegan un papel clave para la comprensión de los factores y dinámicas explicativas del éxito de estos movimientos (Dumitru et al, 2016),

cuestionando aquellas prácticas y políticas convencionales y forzando cambios radicales a nivel colectivo o institucional (Haxeltine et al., 2016).

Otras investigaciones realizadas en el contexto español y gallego sobre las cooperativas y grupos de consumo responsable apuntan a que estas iniciativas *bottom-up* pueden ser actores clave en los procesos de transición ecológica (Lema-Blanco et al., 2015), al favorecer prácticas de consumo consciente, fortalecer circuitos de comercialización local y ser un «punto de entrada» para la adopción de estilos de vida verde (Dumitru et al., 2016). En esta línea, la presente investigación pretende ahondar en el conocimiento del papel de las iniciativas locales de consumo consciente como espacios transformadores en el ámbito de la alimentación y la economía, profundizando en los procesos educativos y de aprendizaje social que se generan en el seno de estos grupos autoorganizados de consumidores.

2. Objetivos y metodología

La presente investigación tiene por objetivo profundizar en la comprensión de un fenómeno poco explorado en Galicia, las iniciativas locales de consumo consciente y responsable (en adelante ICCR) que conforman la «Rede Galega de Consumo Responsable e Consciente», una red informal que reúne a una veintena de asociaciones, cooperativas y grupos informales de consumidores ubicados en las principales poblaciones del territorio gallego. Las preguntas de investigación estaban dirigidas a (1) conocer los factores y motivaciones de las personas miembros de las iniciativas de consumo consciente para desarrollar un consumo responsable y para asociarse a sus respectivas iniciativas; (2) conocer sus estilos de vida y los factores que condicionan estilos de vida verde, y (3) explorar los procesos de aprendizaje social que emergen en dichos contextos de participación socioambiental, que constituye el contenido principal de este artículo.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo-interpretativo (Flick, 2009), aplicándose la estrategia de estudio de caso (Yin, 2014) y empleándose una combinación de técnicas de recogida de datos estructuradas en cuatro fases: análisis documental (fase I), observación participante y no participante (fase I), entrevistas cualitativas en profundidad (fase III) y entrevistas semiestandarizadas (fase IV). El estudio empírico fue desarrollado en el periodo 2014-2018. La revisión documental implicó el análisis de fuentes primarias y secundarias de información de una selección de 16 iniciativas de

consumo local entre las que se encuentran las ONGD Amarante-Setem (Pontevedra), Panxea (Santiago de Compostela) y A Cova da Terra (Lugo); las cooperativas de consumo consciente A Xoaniña (Ferrol), Aldea (Vigo), Zocamiñoa (A Coruña), Árbore (Vigo) y Eirado (Santiago de Compostela); las asociaciones A Landra (O Carballiño), Loaira (Redondela), Semente (Ourense) y Millo Miúdo (Oleiros); y los grupos informales de consumo A Gradicela (Pontevedra), As Grelas (Ribadeo) y Agrelar (Allariz). Las fuentes primarias consistieron principalmente en páginas web y redes sociales de las iniciativas, documentos internos, así como publicaciones y recursos audiovisuales de carácter educativo o divulgativo. Las fuentes secundarias analizadas fueron artículos y reportajes de prensa y medios audiovisuales, así como un reducido número de publicaciones de carácter científico-educativo elaboradas por personas expertas en el campo del consumo.

La fase III de la investigación consistió en la realización de entrevistas abiertas, en profundidad, a una muestra de 14 activistas y exactivistas de tres cooperativas de consumo: Zocamiñoa, Aldea y Árbore. En la fase IV se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a activistas y exactivistas de las siete iniciativas: Millo Miúdo, Semente, A Gradicela, Agrelar, Panxea, Árbore y Zocamiñoa. En total, se realizaron 26 entrevistas en profundidad a una muestra no preespecificada de personas socias y exsocias de ocho ICCR, en su mayoría activistas con un alto grado de implicación en dichas organizaciones. Todas las entrevistas cualitativas fueron grabadas digitalmente, transcritas literalmente y procesadas individualmente. Se desarrolló un análisis holístico e inductivo del contenido, a través de un proceso de codificación sistemática «línea a línea, párrafo a párrafo» de los datos emergentes, inspirado en las técnicas analíticas de la teoría fundamentada (Thornberg y Charmaz, 2014) y apoyado por el software de análisis cualitativo de datos Atlas.TI.

3. Resultados

3.1. Presentación de la «Rede Galega de Consumo Consciente e Responsábel»

El estudio de caso seleccionado en esta investigación es la **Rede Galega de Consumo Consciente e Responsábel**. Esta red regional está conformada por una veintena de asociaciones y ONGs, cooperativas de consumo y grupos informales de consumidores ubicados en las principales ciudades del territorio gallego (A Coruña,

Santiago de Compostela, Pontevedra, Vigo, Lugo, Ourense, Ferrol) y poblaciones menores (Allariz, Redondela, Lalín, Cervo, Ribadeo), tal y como ilustra la figura 1. Se estima que la red cuenta con alrededor de 1500 miembros (conformados por unidades familiares) que, de manera autónoma, se constituyen con el objeto de impulsar hábitos de consumo sostenible y, en menor medida, participan en acciones de carácter socioeducativo o de transformación social. La composición de la red es, no obstante, fluctuante a lo largo del tiempo. Así, desde el inicio de esta investigación varias de estas iniciativas han cesado su actividad como es el caso A Xoaniña, A Cova da Terra, Panxea y Semente, mientras que otros grupos de consumo se han fusionado. Las iniciativas de la red operan en colaboración con los pequeños productores locales de la agricultura ecológica y distribuidores de productos de comercio justo que, en total, alcanzan el millón de euros de ingresos anuales estimados en Galicia (Lema-Blanco et al, 2015).

Las iniciativas que forman parte de la Rede Galega de Consumo Consciente e Responsábel afirman promover el consumo colectivo de alimentos respetuosos con el medioambiente y que al mismo tiempo responda a criterios éticos, de solidaridad y de justicia social. Así, las decisiones de compra colectiva de estas iniciativas atenderán tanto a la huella ecológica inherente al proceso de producción, distribución y consumo, como a criterios sociales. Según la información facilitada en los portales web de la mayoría de las iniciativas estudiadas, promueven el consumo de alimentos que cumplan una serie de criterios, entre los que se encuentra: que los alimentos sean producidos siguiendo criterios de producción ecológica (con o sin certificación oficial); procedentes, preferentemente, de entornos de proximidad; consumo de productos de la huerta, frescos y de temporada y, en menor medida, consumo de productos de comercio justo o elaborados por empresas de la economía social.

Más allá de su fin principal, que es facilitar alimentos y productos sostenibles y éticos a sus asociados y clientes, las entidades que componen la red enfatizan también su misión concienciadora y transformadora, poniendo el foco en el objetivo de «fomentar entre las personas y entidades sociales nuevos hábitos de consumo basados en una actitud responsable y sensible a los problemas ambientales de la sociedad actual» (A Gradicela). Así, a través de las diferentes técnicas de investigación aplicadas en este estudio, se ha indagado en el papel educador o sensibilizador que estas iniciativas desempeñan en el ámbito del consumo.

Tabla 1. Iniciativas que conforman la Rede Galega de Consumo Consciente y Responsable

Nombre y tipo de organización	Localidad (provincia)
A Cova da Terra (ONDG) (1)	Lugo (Lugo)
A Fonte da Uz (grupo de consumo)	Ferrol (A Coruña)
A Gradicela (grupo de consumo)	Pontevedra (Pontevedra)
A Karrikanta (asociación)	Cervo (Lugo)
A Landra (asociación)	O Carballiño (Ourense)
A Xoaniña (cooperativa) (1)	Ferrol (A Coruña)
As Grelas (grupo de consumo)	Ribadeo (Lugo)
Agrelar (grupo de consumo)	Allariz (Ourense)
Aldea SCG (cooperativa)	Vigo (Vigo)
Amarante-Setem (ONDG)	Pontevedra y Santiago de Compostela
Árbore (cooperativa)	Vigo (Vigo)
Boa Vida (grupo de consumo)	Pontevedra
Despensa	Val Miñor (Pontevedra)
Eirado (cooperativa)(1)	Santiago de Compostela (A Coruña)
Fabas Lobas (grupo de consumo) (2)	Santiago de Compostela (A Coruña)
G.C. Ortigueira (grupo de consumo)	Ortigueira (Lugo)
G.C. Proxecto Integral Compostela (grupo de consumo)	Santiago de Compostela (A Coruña)
Loaira (asociación)	Redondela (Pontevedra)
Millo Miúdo (asociación)	Oleiros (A Coruña)
Nabiza ceibe (grupo de consumo) (2)	Santiago de Compostela (A Coruña)
O Bandullo Ecolóxico (Asociación)	Lugo (Lugo)
O grelo Verde (Asociación) (1)	Verín (Ourense)
Panxea (ONDG) (1)	Santiago de Compostela (A Coruña)
Semente (2006)	Ourense (Ourense)
Tarabela (asociación)	Lalín (Pontevedra)
Xurumelxs (grupo de consumo)	Ourense
Zocamiñoca (cooperativa)	A Coruña (A Coruña)

Fuente: elaboración propia tomando como base el mapa colaborativo¹ de grupos y cooperativas de consumo conciencia y responsable y búsquedas en portales web especializados como Kaos en la Red². Número total de iniciativas: 28. (1) Entidades ya extintas o sin actividad en la fecha de publicación de este artículo. (2) Fabas Lobas y Nabizas Ceibes se fusionaron conformando el «grupo de consumo do Pichel» (Compostela).

¹ Fuente: <https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1s7Abp3bldLNmwjpuKf7KIQcD-Sw&msa=0&ll=43.476743701012815%2C-8.072679352924299&z=8>

² <https://kaosenlared.net/consumo-la-gente/>

3.2 Las iniciativas de consumo consciente y responsable como espacios de sensibilización en el ámbito del consumo

La revisión documental y las actividades de observación desarrolladas a lo largo de esta investigación arrojan evidencias acerca del papel que las ICCR han desempeñado hasta el momento como divulgadores de modelos de consumo ético, ecológico y responsable. Cabe señalar, en primer lugar, que existen diferencias entre aquellas entidades vinculadas al movimiento de comercio justo (Panxea, A Cova da Terra y Amarante Setem) y los grupos de consumo consciente. Los primeros han impulsado en la década pasada un conjunto de proyectos y acciones específicas dirigidas a la sensibilización de la ciudadanía. Han editado, por ejemplo, materiales divulgativos acerca de temáticas relacionadas con la cooperación para el desarrollo y el comercio justo, como las publicaciones *Como facemos un rural xusto e ecolóxico* (A Cova da Terra y Panxea, 2013) o *Mulleres e Comercio Xusto: elas alimentan o mundo* (A Cova da Terra, 2012). Estas entidades también han impulsado proyectos educativos como *Xanela Aberta* (Amarante-Setem, 2016), *De Aquí, Xusto e Ecolóxico* (A Cova da Terra, 2013) o *Alternativas na Escola* (A Cova da Terra, 2014). Panxea ha promovido en la comarca de Compostela actividades como *A Semana do Comercio Xusto* (2011) y sus asociados han impulsado o participando en diferentes coloquios, conferencias y talleres con el fin de difundir los discursos críticos de las redes de la economía social y solidaria (RIPESS, REAS), el movimiento de la soberanía alimentaria o los postulados del decrecentismo económico. No obstante, la actividad de estas ONDG ha descendido en los últimos años por causas internas, llegando a desaparecer, como es el caso de A Cova da Terra o cerrando su tienda, como hizo Panxea en verano de 2020, tras 25 años de actividad.

Por su parte, las cooperativas y grupos de consumo de la red gallega han impulsado, en menor medida, actividades de promoción del consumo consciente y de la agricultura ecológica, destacando las Xornadas de Agroecoloxía de Ourense promovidas por Semente y otras entidades locales en Ourense, y que cuenta con seis ediciones en su haber (la última celebrada en 2016), y el grupo de consumo Agrelar promovió en Allariz el encuentro Ourense Territorio Ecolóxico (2018). Zocamiñoca ha sido una de las entidades promotoras de la feria de la economía social y solidaria de A Coruña (2014-2016) con el fin de celebrar el día del comercio justo, impulsando también una actividad formativa con un carácter más interno como las Xornada de Cooperativismo e

Autoxestión (2015). La cooperativa Árbore ha elaborado una serie de materiales educativos sobre consumo responsable, entre los que se encuentra la publicación en lengua gallega del cuento infantil *A Verdadeira Historia da Mazá de Brancaneves* (Rodríguez y Monsalvett, 2009). Organización de actividades de educación para el consumo consciente, como conferencias, talleres de cocina, presentaciones de libros y actividades de divulgación en una diversidad de temáticas (Árbore, Aldea y Zocamiñoa).

Los locales sociales de las cooperativas de consumo se han convertido en el último lustro en espacios intencionales de educación para el consumo, y un buen número de personas participan en los diferentes talleres de cocina, coloquios, conferencias o talleres de presentación de alternativas éticas y sostenibles que promueven Aldea, Árbore y Zocamiñoa. Todas ellas, además, suelen difundir sus actividades y diversas informaciones y estudios sobre consumo consciente y responsable en sus páginas web o en sus redes sociales, estando más presentes en estas últimas.

El análisis de un menor número de documentos internos facilitados por las propias iniciativas estudiadas como las memorias anuales de actividad, actas de las asambleas, documentos de análisis y reflexión sobre las propias prácticas de las iniciativas, permite vislumbrar una serie de aprendizajes de tipo informal, no intencional o espontáneos que se producen en el seno de estas iniciativas de consumo colectivo, a partir de la participación activa de las personas asociadas en las actividades de la organización y en la toma de decisiones colectiva, y que se analizarán a continuación.

3.3. Procesos de aprendizaje social en el seno de las iniciativas gallegas de consumo consciente y responsable

A partir de las evidencias obtenidas del análisis documental y de la observación participante desarrollada en el estudio, se quiso profundizar en el conocimiento de las dinámicas de participación interna que se producen en el seno de las ICCR gallegas. Así, las entrevistas realizadas a activistas y exactivistas de las ocho iniciativas participantes en el estudio se enfocaron a conocer el papel educador que estas iniciativas desempeñan entre sus asociados, indagando acerca de los fenómenos de adquisición de nuevos conocimientos, actitudes proambientales, así como la adopción de hábitos de consumo ambiental y socialmente responsables.

Las reflexiones de los activistas acerca de sus propias experiencias personales de participación en las ICCR han permitido identificar un elenco de manifestaciones de aprendizaje en dos dimensiones diferenciadas: la esfera individual y la esfera colectiva. Los aprendizajes en la esfera individual se corresponden con aprendizajes de tipo cognitivo, actitudinal y pragmático, y que favorecen en buena medida la adopción de estilos de consumo ecológico, sostenible, ético y solidario. Por ejemplo, los activistas afirman que la participación en una ICCR facilita la comprensión del complejo sistema agroalimentario y los problemas ambientales derivados del modelo globalizado de producción, distribución y consumo de alimentos. Esto se vincula con la comprensión de nuevos marcos interpretativos de la realidad y cambios en su visión del mundo, que derivan en procesos de «toma de consciencia» que se expresan como aprendizajes de carácter político. Dichos procesos autorreflexivos se generan a través de la toma de contacto con discursos alternativos, transformadores, y con los modelos de economía social que promueven las propias ICCR y las redes en las que éstas participan o se organizan a nivel supralocal. En segundo lugar, los activistas reconocen en sí mismos y en otros asociados instancias de cambios de actitud individual hacia estilos de consumo considerados alternativos, como puede ser la reducción intencional del consumo de carne o la preferencia por dietas vegetarianas o veganas, que se manifiesta en una intención de los participantes de modificar sus patrones alimenticios hacia dietas con bajo impacto en emisiones. Los aprendizajes de tipo pragmático se relacionan con el desarrollo de habilidades de tipo culinario y relacionadas con la alimentación, como la planificación de la compra o la adaptación a la estacionalidad de los alimentos, derivados de procesos de adaptación a las prácticas consensuadas del colectivo y a la participación en talleres de cocina o alimentación saludable y consciente.

En la esfera colectiva, los entrevistados destacan la adquisición de competencias para la participación democrática y la gestión cooperativa, así como habilidades sociales y de comunicación. Dichos aprendizajes de tipo democrático o de autogobierno están directamente relacionados con la implicación de los asociados en los procesos de gestión y toma de decisiones de las cooperativas y grupos de consumo y se generan, habitualmente, a través del intercambio de saberes y experiencias «boca a boca» entre las personas asociadas, así como la cogeneración de nuevo conocimiento colectivo, derivado del desarrollo de prácticas comunes. Las organizaciones de consumo responsable y consciente se rigen por un funcionamiento democrático, abierto y

participativo en el que existe un consenso alrededor de la importancia de la implicación de todos los asociados en la toma de decisiones de la entidad, con diferentes niveles de implicación. Los participantes reconocen que participar en este tipo de organizaciones requiere el conocimiento y la puesta en práctica de modelos de organización colectiva en la que la gestión de lo común es corresponsabilidad de todos por igual (*aprendizaje cooperativo*).

Estas iniciativas promueven una nueva cultura participativa donde el consenso es valorado como el mecanismo idóneo de toma de decisiones (autogobierno). Los activistas destacan que los mecanismos de toma de decisiones deben ser inclusivos, donde las decisiones sean consensuadas y las ideas de todos sean escuchadas, para que el funcionamiento de la organización sea satisfactorio. No obstante, dicho nivel de compromiso puede ser difícil de asimilar para aquellas personas sin experiencia previa en modelos asamblearios o que se asocien por un mero objetivo pragmático, de satisfacción de sus necesidades de consumo. La participación en los procesos de toma de decisiones implica un aprendizaje democrático, así como el desarrollo de habilidades de gestión, de dinamización de reuniones o de comunicación eficaz, especialmente por parte de aquellos socios más implicados.

Junto con la participación en las asambleas y reuniones de las respectivas ICCR, otras actividades desempeñadas por los asociados parecen tener especial relevancia como contextos de aprendizaje colectivo: la gestión de pedidos de compra de las personas asociadas, la interlocución y negociación con productores y proveedores, la investigación y selección de productores y proveedores de alimentos, de acuerdo con los valores y principios acordados en la iniciativa, y la gestión del local social o de la tienda, en aquellas cooperativas que disponen de una, como es el caso de Aldea, Amarante-Setem, Árbore, Panxea y A Cova da Terra (estas dos últimas hasta su reciente disolución). La participación en una iniciativa de consumo autogestionada permite a sus asociados aprender a trabajar en equipo, adquirir responsabilidades y actuar solidariamente, todos ellos aprendizajes en la esfera colectiva que son necesarios para desempeñar su misión transformadora. Finalmente, las iniciativas de consumo responsable son una fuente de información acerca de otros movimientos sociales como el comercio justo, las energías renovables, las finanzas éticas, las redes de economía social y solidaria, etc. Se ha observado en muchos de los participantes en este estudio un interés por participar en estas nuevas redes de economía alternativa o incluso en

organizaciones de índole política. Estos resultados coinciden con estudios previos de ámbito cualitativo que han destacado el papel de las cooperativas de consumo como facilitadoras de sinergias entre sus miembros y otras organizaciones, surgiendo «círculos virtuosos» de interés mutuo y cooperación (Suriñach, 2012) lo que incrementa la capacidad transformadora de estos nuevos movimientos de innovación social.

4. Conclusiones

El presente estudio profundiza en el fenómeno del consumo crítico, poniendo el foco en los procesos de aprendizaje implícitos en las prácticas disruptivas que son desarrolladas por las innovaciones sociales de base (*grassroots innovations*) centradas en el ámbito del consumo. La metodología cualitativa utilizada ha permitido conocer las experiencias personales de los activistas de una diversidad de iniciativas de consumo consciente y responsable, arrojando luz acerca de los conocimientos, habilidades y competencias que son necesarios para transformar los estilos de vida predominantes. La combinación de instrumentos y fuentes ha permitido identificar aquellas condiciones que, independientemente de la dimensión o modelo organizativo, permiten la experimentación con nuevas formas de consumir, participar y aprender en comunidad. Las reflexiones e interpretaciones de los activistas han contribuido a la comprensión de las formas y condiciones bajo las cuales estas innovaciones sociales son capaces de promover procesos de aprendizaje *peer to peer* que trasciende el ámbito individual y adquieren el potencial para transformar la comunidad. A través del intercambio mutuo y de la reflexión crítica, se crean nuevos significados y se producen nuevos conocimientos, marcos interpretativos y nuevas prácticas sociales y culturales, que surgen a partir de la compleja interacción entre las personas involucradas. Como contextos de participación ambiental en el ámbito del consumo, dichas iniciativas promueven también el desarrollo de capacidades de autonomía, participación democrática y corresponsabilidad en la gestión de lo común.

A la luz de los resultados de esta investigación puede concluirse que las iniciativas de consumo responsable son actores relevantes en el campo de la educación ambiental si esta se comprende como una herramienta enfocada a potenciar las habilidades críticas, éticas y políticas de la ciudadanía (Sauvé, 2013). Como se argumentaba en la introducción de este artículo, la educación ambiental no se circunscribe únicamente al ámbito de la educación formal o institucionalizada, sino que, dada su dimensión

integral, global e intergeneracional, integra un conjunto de personas y colectivos que, en sus diversas manifestaciones y prácticas, promueven el conocimiento, la interpretación y la concienciación acerca de los problemas socioambientales y, especialmente, activando competencias, actitudes y comportamientos congruentes con el paradigma ecológico. Las ICCR ponen el foco en la necesidad de abordar la crisis climática considerando los límites ecológicos del planeta, y su actividad constituye una manifestación ejemplar, para el conjunto de la ciudadanía, de prácticas contrahegemónicas capaces de proponer soluciones transformadoras a los nuevos dilemas sociales dentro de procesos *bottom-up* de participación ambiental.

Referencias

- A Cova da Terra (2012). *Mulleres e Comercio Xusto: elas alimentan o mundo* [Resumo proxecto 2010-11 en consorcio con outras organizacións de comercio xusto de Galicia. Documento no publicado].
- A Cova da Terra (2013). *Como facermos un rural xusto e ecolóxico. Manual para a mocidade*.
- Agrelar (2018). *Memoria do Encontro “Ourense Territorio Ecolóxico”*. Allariz, 24 de Novembro 2018 [Memoria facilitada por los miembros de la ICCR].
- Altamirano, T. (2021). *Refugiados ambientales: cambio climático y migración forzada* [Fondo Editorial de la PUCP].
- Barba Núñez, M. (2017). O Papel da Universidade no desenvolvemento dunha identidade proclive á sustentabilidade. En M. Arto e P. Meira (Coords.), *RESCLIMA: Aproximación ás claves sociais e educativas do cambio climático*, (pp. 19-25). Aldine Editorial.
- Brunori, G., Rossi, A., y Guidi, F. (2012). On the new social relations around and beyond food. Analysing consumers' role and action in Gruppi di Acquisto Solidale (Solidarity Purchasing Groups). *Sociologia ruralis*, 52(1), 1-30.
- Denzin, N.K. (2009). Foreword. En J.A. Sandlin y P. McLare (Eds), *Critical pedagogies of consumption: Living and learning in the shadow of the Shopocalypse* (xiv). Routledge.
- Dumitru, A. Díaz-Ayude, A., Martínez Cabrera, H., y García-Mira, R. (2016). *Informe de estudo de caso rexional: promovendo estilos de vida sustentábeis en Galicia (España)*. Briefing Sheet. EU-FP7 GLAMURS Project.
- Dumitru, A., Lema-Blanco, I., Kunze, R., Kemp, R., Wittmayer, J., Haxeltine, A., y Cozan, S. (2017). *Social learning in social innovation initiatives: Learning about systemic relations and strategies for transformative change*. TRANSIT Brief, 4. EU-FP7 TRANSIT Project.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.

- Fogg-Rogers, L., Hayes, E., Vanherle, K., Pápics, P.I., Chatterton, T., Barnes, J., Slingerland, S., Boushel, C., Laggan, S., y Longhurst, J. (2021). Applying Social Learning to Climate Communications-Visualising 'People Like Me' in Air Pollution and Climate Change Data. *Sustainability*, 13(6), 3406. <https://doi.org/10.3390/su13063406>
- Haxeltine, A., Jørgensen, M. S., Pel, B., Dumitru, A., Avelino, F., Bauler, T., Lema Blanco, I., Chilvers, J., Cipolla, C., Dorland, J., Elle, M., Garido, S., Kemp, R., Kunze, I., Longhurst, N., Pataki, G., Rach, S., Renema, J., Ruijsink, ... y Wittmayer, J. M. (2016). *On the agency and dynamics of transformative social innovation*, (TRANSIT working paper #7), TRANSIT: EU SSH.2013.3.2-1 Grant agreement no: 613169.
- Heras, M., y Peirón, M. (Coords.) (2012). *Cambio Global España 2020/50. Consumo y estilos de vida*. Centre de Recerca e Informació en Consum, Centro Complutense de Estudios e Información Ambiental. <http://opcions.org/sites/default/files/pdf/InformeCambioGlobalConsumo.pdf>
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2018). Global Warming of 1.5° C: An IPCC Special Report on the Impacts of Global Warming of 1.5° C Above Pre-industrial Levels and Related Global Greenhouse Gas Emission Pathways, in the Context of Strengthening the Global Response to the Threat of Climate Change, Sustainable Development, and Efforts to Eradicate Poverty. Intergovernmental Panel on Climate Change.
- Juarez, P., Balázs, B., Trentini, F., Korzenszky, A., y Becerra, L. (2016) *Transformative Social Innovation: La Vía Campesina. A summary report of the case study on La Vía Campesina*. TRANSIT: EU SSH.2013.3.2-1 Grant agreement no: 613169. http://www.transitsocialinnovation.eu/content/original/Book%20covers/Local%20PDFs/188%20BatchII_summary%20for%20publication_LVC.pdf
- Lema-Blanco, I., García-Mira, R., y Muñoz-Cantero, J. M. (2015). Las iniciativas de consumo responsable como espacios de innovación comunitaria y aprendizaje social. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (14), 29-33.
- Meira, P.Á., Arto, M., Heras, F., Iglesias, L., y Montero, P. (2013). *La respuesta de la sociedad española ante el cambio climático*. Fundación Mapfre.
- Opitz, I., Specht, K., Piorr, A., Siebert, R., y Zasada, I. (2017). Effects of consumer-producer interactions in alternative food networks on consumers' learning about food and agriculture. *Moravian Geographical Reports*, 25(3), 181-191.
- Papaoikonomou, E., Cascon-Pereira, R., y Ryan, G. (2016). Constructing and communicating an ethical consumer identity: A Social Identity Approach. *Journal of Consumer Culture*, 16(1), 209-231.
- Pardellas Santiago, M. (2016). *Educación Ambiental, Movemento en Transición e Sustentabilidade Universitaria. Estudo comparado de tres iniciativas pioneiras: USC en Transición, Transition Edinburgh University e UMinho in Transition* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela].
- Rodríguez, F., y Monsalvett, J. (2009). *A Verdadeira Historia da Mazá de Brancaneves*. Árbore & Espazo por un Comercio Xusto.
- Rossi, A. (2017). Beyond food provisioning: The transformative potential of grassroots innovation around food. *Agriculture*, 7(1), 6.

- Sauvé, L. (2013). La educación ambiental y la primavera social. *Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 1, 31-42.
- Serantes-Pazos, A. (2017). El cambio climático en los libros de texto: cómo el sistema educativo contribuye a la construcción del saber sobre el cambio climático. En M. Arto y P. Meira (Coords.), *RESCLIMA: Aproximación ás claves sociais e educativas do cambio climático* (pp. 81-91). Aldine Editorial.
- Seyfang, G., y Smith, A. (2007). Grassroots innovations for sustainable development: Towards a new research and policy agenda. *Environmental politics*, 16(4), 584-603.
- SGEA (2010). *Proceso de diagnose e actualización da Estratexia Galega de Educación Ambiental. Documento de Síntese*. Xunta de Galicia
- Suriñach, R. (2012). Innovaciones comunitarias en sostenibilidad ¿Cómo lidera la sociedad civil?. En A. Porro González (Coord.), *Informe Consumo y Estilos de Vida. Cambio Global España 2020/2050* (pp. 124-138). Centro Complutense de Estudios e Información Medio Ambiental (CCEIM), Centre de Recerca i Informació en Consum (CRIC).
- Thornberg, R., y Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp.153-169). SAGE.
- Torrijos Pérez, V., Soto, M., Vega-Marcote, P., Varela-García, F. A., y Campo Dopico, D. (2020). 'Campus, casa, cidade: Laboratorios do cambio', un proxecto multidisciplinar para promover a sustentabilidade ambiental e social. En *Contextos universitarios transformadores: Boas prácticas no marco dos GID* (pp. 553-556). UDC.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research design and methods*. Sage.

Educación, formación e divulgación sobre compostaxe na provincia de Pontevedra. A experiencia Revitaliza

Carlos Vales*, Carmen Borobio*, Manuel Domínguez** e Susana Soto***

**CEIDA*

***Ventos Estudos Ambientais, Equipo educativo*

****Teixugo Soc. Coop. G, Equipo educativo*

info@ventos.es, teixugo@teixugo.com

Palabras chave: compostaxe; biorresiduos; lixo; separación; recollida selectiva; implicación; eficiencia; educación; congreso escolar.

Introdución

Os residuos urbanos conforman un problema ambiental de enorme dimensión:

- Producen gases de efecto invernadoiro, tanto nas fermentacións anaerobias coma no seu transporte e tratamento, especialmente cando este implica tecnoloxías baseadas na incineración.
- Ameazan á biodiversidade, causando danos e a morte de grandes cantidades de animais silvestres, especialmente cando residuos duradeiros alcanzan o medio mariño.
- Teñen implicacións sanitarias, tanto no referente a potenciais infeccións como polos efectos dos microplásticos sobre o sistema endócrino, cuestión arredor da cal aumentou a literatura científica e a preocupación nos últimos anos.

A maiores disto, xestionar uns residuos urbanos globalmente crecentes en cantidade e complexidade supón un reto económico e loxístico, máxime tendo en conta que o seu ámbito competencial corresponde aos municipios: a administración máis feble, con grandes limitacións en canto a recursos económicos e materiais.

A maior parte dos concellos galegos fai parte do modelo da Sociedade Galega de Medio Ambiente (en diante SOGAMA), baseado na valorización enerxética mediante incineración da fracción resto (descontadas as recollidas selectivas de papel, vidro, especiais e parte dos envases lixeiros). Este modelo, centralizado no territorio nun único Complexo, supón o transporte dos residuos a distancias de dúcias (e mesmo a dous

centos) de quilómetros para o seu triturado, secado, incineración e vertedura controlada, cun retorno enerxético minúsculo, baseando a viabilidade económica nas taxas cobradas aos municipios participantes e nas primas á electricidade obtida.

Ante este panorama, aumenta a necesidade de diversificar as alternativas de tratamento, con iniciativas nalgúns concellos e comarcas. Logo das eleccións municipais de 2015 chega, á Deputación Provincial de Pontevedra, un goberno de coalición co acordo de deseñar un programa de compostaxe que supoña unha redución de custos económicos e ambientais para os municipios. Nace así Revitaliza, e o seu programa educativo e divulgativo.

Contexto e necesidades

A posta en marcha dun programa de compostaxe, ao que acollerse os municipios, presenta nesa altura unha serie de limitacións:

- A habituación ao modelo centralizado logo de dúas décadas de percorrido.
- Unha certa desconfianza cara esta vía de tratamento, tanto por descoñecemento como a modo de caixa de resonancia de anteriores accións e campañas para desacreditar a compostaxe desenvolvidas no seu momento. Asociar a compostaxe con problemas sanitarios e infecciosos era algo que se facía sen rubor (nin rigor) hai anos por parte do persoal de comunicación en visitas a certa planta de residuos, mesmo cando o grupo visitante fose un curso de posgrao en xestión ambiental. Esta desconfianza plasmarase en modo de resistencia á instalación de composteiros comunitarios en diversos lugares.
- Os aforros económicos resultantes da compostaxe, en termos de redución de custes de transporte e taxas de recepción, non son inmediatos, e mesmo quedan eclipsados nos primeiros momentos de implantación do proceso.
- O complexo tecido poboacional da provincia, con ampla dispersión de pequenos núcleos e mesmo poboación difusa, alternando con núcleos urbanos densos.

O equipo técnico da Deputación en materia de residuos, reforzado coa incorporación de Carlos Pérez Losada (figura destacada na materia a nivel internacional), diseña o Plan Revitaliza, coas seguintes características centrais:

- Abordar a compostaxe non coma complemento, senón no horizonte de converterse na opción central de tratamento dos biorresiduos en todo tipo de núcleos e vivendas. A fracción resto non compostable (inorgánicos non reciclables, elementos sanitarios

e hixiénicos, refugallos variados....) seguirán, ao igual que os envases lixeiros, destinados ao Complexo de SOGAMA, en Cerceda. Isto permite conxugar a viabilidade xeral inmediata (evitar o periplo legal da anulación de convenios vixentes, ou a construción de novos vertedoiros) ao tempo que permite tratar localmente, con solucións de moi baixos custes e tecnoloxía, a fracción principal do lixo: os biorresiduos supoñen o 42 % do lixo urbano, segundo datos oficiais da Xunta de Galicia¹.

- Fronte a modelos centrados en ferramentas tecnolóxicas (custosas e creadoras de dependencias), poñer o foco no factor humano: creación dun corpo técnico supervisor, os/as Mestres/as Composteiros/as (en diante, MECOs), coas funcións de titorizar e monitorizar o proceso, resolver posibles incidencias e atender dúbidas da veciñanza e persoas usuarias (véxase imaxe 1).. Este corpo profesional contará cunha formación específica a cargo do propio Plan, a coñecida como Facultade da Compostaxe, formación actualmente consolidada como un título propio da Universidade de Vigo, a cargo de expertos de renome no ámbito.

Imaxe 1.



- Vertebrar a compostaxe en tres niveis:
 - Composteiros individuais (COIN), para vivendas con horta ou xardín.
 - Centros de Compostaxe Comunitaria (CCC) modulares, para núcleos urbanos de baixa densidade: edificios de poucas alturas e/ou amplitude de zonas verdes.
 - (En proceso de implantación) Plantas comarcais de compostaxe, para tratamento de biorresiduos de zonas urbanas densas, con recollida diaria mediante quinto colector ou sistemas porta-a-porta.

¹ Plano de Xestión de Residuos Urbanos de Galicia 2010 – 2020 (ampliado ata 2022).
https://sirga.xunta.gal/plans-e-programas-sirga?content=/Portal-Web/Contidos/Plan/plan_0001.html

O deseño e posta en marcha do programa implicou un exhaustivo proceso de caracterización e revisión da información poboacional, obtendo datos propios, contrastables e actualizados da situación habitacional real, e baixo a premisa de realizar a compostaxe *in situ*, evitando en todo caso que os biorresiduos viaxen máis de 25 km.

A propia Deputación promove, vía subvencións, a contratación de MECOs (Mestres/as Composteiros/as) en cada municipio, así como a compra e instalación de composteiros individuais e comunitarios.

Se a correcta separación e manexo dos residuos é importante nos métodos de tratamento baseados na reciclaxe, esta premisa é directamente vital no caso da compostaxe, tendo en conta que certas porcentaxes ou tipoloxías de impropios poden impedir o proceso.

Cómpre pois, a este respecto, investir esforzos nas accións de educación, formación e divulgación ambiental, a todos os niveis, incluíndo o ensino formal. Para o desenvolvemento destas accións neste ámbito, a Deputación asinou un convenio co Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia (CEIDA), entidade pública referencial da educación ambiental no ámbito galego, para o deseño e implementación do Programa Educativo e Divulgativo Revitaliza, dirixido principalmente a centros de ensino e entidades análogas (asociacións, centros asistenciais ou ocupacionais, etc.).

Obxectivos xerais do Programa Educativo e Divulgativo Revitaliza

- Concienciar á comunidade educativa da problemática dos residuos.
- Acadar un cambio de actitudes e responsabilidade na separación dos biorresiduos domésticos.
- Compromiso persoal ante a redución dos mesmos, e co uso dos composteiros comunitarios e individuais.
- Informar sobre a importancia da compostaxe como alternativa necesaria, ao ser máis económica e ecolóxica que os tratamentos actuais.
- Capacitar para o manexo dun composteiro e o seguimento das pautas descritas.

Obxectivos específicos

- Traballar coa comunidade educativa, especialmente en centros pertencentes a municipios participantes do Plan Revitaliza.

- Coordinar e facer un seguimento individualizado do programa educativo en cada centro, ofertando e adecuando as actuacións do programa ás demandas de cada equipo educativo.

Metodoloxía

Un dos principios básicos de Revitaliza é o da cooperación, de modo que a posta en marcha de plantas comarcais de compostaxe contempla a colaboración coa iniciativa privada na materia alí onde existe, establecendo sinerxías en lugar dunha competencia custosa e redundante. Tamén se establecen convenios de colaboración con entidades ecoloxistas con experiencia neste ámbito.

Esta máxima trasládase tamén á faceta formativa, de modo que o CEIDA conta, para a execución do Programa Educativo e Divulgativo, con empresas e profesionais de educación ambiental existentes na provincia, baixo a súa dirección e supervisión. Esta colaboración beneficia a ambas partes: o programa recibe caudal humano curtido con anos e mesmo décadas de experiencia en divulgación, e as iniciativas profesionais de educación ambiental participan dun programa senlleiro e pioneiro, á vez que reciben unha valiosa carga de traballo que axuda á estabilización de equipos e proxectos.

Cada comezo de curso publícase o programa educativo, tanto na páxina web de Revitaliza como mediante correo electrónico a todos os centros de ensino dos municipios incluídos en Revitaliza, facendo un reforzo desa difusión durante o curso. Este documento contén o listado das actividades ofertadas, unha breve descrición das mesmas e os niveis aos que se dirixe, e os formularios de solicitude e contacto. As actividades inclúen:

- Actividades básicas, de introdución:
 - *Os Bichocos e a Composteca*. Actividades específicas para ensino infantil, abordando conceptos básicos da compostaxe mediante a combinación de diversos recursos (contacontos, teatriño, xogos...) (véxanse imaxes 2 e 3).
 - Xogo da miñoca. Abordaxe lúdica dos conceptos básicos da compostaxe, así como da recollida selectiva doutras fraccións, arredor dun xogo con preguntas e probas. Para alumnado de 1º ciclo de primaria (véxase imaxe 4).
 - Charlas-coloquio sobre residuos, economía circular e compostaxe. Adaptadas ao curso e nivel (de 3º de primaria en diante), sendo máis exhaustivas cando van dirixidas ao profesorado. Apoiadas por material audiovisual e complementario (véxase imaxe 5).

Imaxe 2.



Imaxe 3.



Imaxe 4.



Imaxe 5.



– Obradoiros e actividades de ampliación:

- *Quen vive aí?* Achegamento á fauna presente no composteiro, a simple vista e con material de aumento. Se ben sempre se cita nas actividades a importancia da actividade microbiana no proceso da compostaxe, en especial durante a fase termófila, a observación de fungos e bacterias resultaría bastante máis complexa técnica e procedimentalmente para actividades puntuais, e sen o atractivo e forza motivacional que si se constata dos invertebrados para o alumnado máis novo (véxase imaxe 6).
- *Intrusos no composteiro.* Busca de plásticos e outros impropios nunha mostra de compost, insistindo na importancia dunha boa separación (véxase imaxe 7).
- *Aplicacións prácticas do compost.* Pautas para a utilización como fertilizante e/ou substrato do compost producido.
- *Microcompostaxe.* Confección de minicomposteiros transparentes de 5 a 8 litros, para a visualización do proceso e a evolución dunha mostra na aula, en tempo real (véxase imaxe 8).

Imaxe 6.



Imaxe 7.



Imaxe 8.



- Posta en marcha dun composteiro no centro, realizada coa propia comunidade educativa, repasando de modo práctico e visual os condicionantes, necesidades e manexos do proceso: colocar unha rede metálica para evitar visitas de animais indesexados, proverse dunha cantidade suficiente de fibra seca como estruturante e tapar con ela cada achega de restos frescos, entre outras (véxanse imaxes 9 e 10).

Imaxe 9.



Imaxe 10.



- Visita guiada a un CCC, comprobando in situ o funcionamento dos «Fórmula 1» da compostaxe: distintos módulos, temperatura, redución de volume entre fases,

peneirado e afino final. Esta actividade adoita realizarse de modo mixto entre educadores e MECOs (Mestres Composteiros), combinando a metodoloxía didáctica coa experiencia directa do persoal técnico (véxanse imaxes 11 e 12).

Imaxe 11.



Imaxe 12.



- Préstamo da *exposición itinerante «Apúntate á Compostaxe»*. De nove paneis, cedida e instalada nos centros solicitantes por espazo de 1 a 3 semanas, segundo demanda e dispoñibilidade das tres copias existentes (véxase imaxe 13).

Imaxe 13.



- *Guía de recursos documentais para centros educativos en materia de residuos e compostaxe*. Permite a localización de materiais en diferentes formatos (libros, revistas, folletos, xogos e audiovisuais), accesibles na rede para a súa descarga ou visionado ou en formato físico a través do Servizo de Documentación Domingo Quiroga do propio CEIDA (véxanse imaxes 14 e 15).

Imaxe 14.



Imaxe 15.



Outra oferta paralela de Revitaliza, lanzada de modo simultáneo ao programa educativo, é o Congreso Escolar de Educación Ambiental sobre Compostaxe (véxanse imaxes 16, 17, 18 e 19), na que os centros desenvolven un proxecto propio arredor da compostaxe, contando co apoio e asesoramento do equipo educativo de Revitaliza. O enfoque queda á elección do propio centro, podendo ser:

- Técnico–experimental: caracterización fina do proceso, ou influencia de diversas variables no mesmo.
- Divulgativo–comunicativo: realización de materiais e campañas no propio centro, feiras de ciencias ou na comunidade na que se inserta.
- Creativo–artístico: imaxes, cantigas, materiais multimedia.
- Outros enfoques ou abordaxes interdisciplinares.

Os proxectos admitidos no Congreso participan finalmente cunha delegación (20–60 persoas por cada centro, maioritariamente alumnado) na xornada presencial do mesmo, normalmente celebrada no mes de maio. Como é costume na tradición de congresos escolares do CEIDA, sobre diversas temáticas ambientais, o alumnado toma o protagonismo, correndo ao seu cargo a presentación dos seus traballos e conclusións ao pleno do congreso, logo recollidas nun CD memoria do mesmo. Completan a xornada o tempo de xantar, descanso e interrelación (toma de fotos no photocall, xogos ao aire libre), así como actividades complementarias: representación teatral, saídas didácticas á Illa do Cobo (coñecida como a Illa das Esculturas polo conxunto de pezas de Land Art

que acolle) e visitas ás exposicións interactivas temporais do Pazo da Cultura: «50 anos con Frato», e «Ludantia» (educación en arquitectura), son exemplos das que houbo ocasión de visitar.

Imaxe 16.



Imaxe 17.



Imaxe 18.



Imaxe 19.



A intendencia do congreso está planificada para non supoñer custes económicos ou complexidades organizativas aos centros: o desenvolvemento do proxecto conta cunha axuda económica para os gastos materiais relacionados. Do mesmo xeito, na xornada presencial os custes e xestións de transporte, xantar e merenda corren por conta da organización, prevendo especificidades alimentares e os horarios e itinerarios indicados por cada centro. A atención a todas estas cuestións implica dedicar bastante tempo previo a tarefas de comunicación e planificación, así como mobilizar un equipo organizativo relativamente amplo (formado polo persoal do CEIDA e o propio equipo educativo), pero resulta produtivo aos efectos da propia dinámica do evento: liberando ao alumnado e profesorado destas preocupacións poden centrarse no desenvolvemento do congreso e as súas comunicacións, reducindo a fatiga e estrés. A propia repetición dalgúns centros (e mesmo dalgúns docentes concretos) en varias edicións, e sobre todo as súas impresións, dan testemuña da importancia destas cuestións.

As actividades indicadas conforman a proposta enviada a cada centro educativo existente nos municipios incluídos no Plan Revitaliza, se ben se ofrecen algunhas actividades a centros de ensino en concellos da provincia que aínda non forman parte do Plan; normalmente, esta oferta extra-Revitaliza consiste en actividades básicas, habitualmente charlas ou asesoramento para a xestión de composteiros escolares, en comunicación enviada tamén por correo electrónico.

A metodoloxía empregada en todo o programa procura ir enfocada a cada grupo destinatario, coas adaptacións precisas en cada caso, e utilizar cando sexa posible técnicas de comunicación interpretativa:

- Estruturar e organizar a información dun modo asimilable, reforzando as ideas principais.
- Utilización dun rexistro e vocabulario accesibles.
- Profusión de exemplos e símiles para achegar os conceptos máis complexos.
- Amenidade e busca dunha aprendizaxe significativa e relevante.

A avaliación e actualización do programa educativo efectúase tendo en conta os inquéritos de avaliación remitidos polo profesorado participante, así como as propias impresións do equipo educativo, retroalimentando e revisando a proposta de actividades, contidos e adaptacións das mesmas, prestando atención tamén a imprevistos ou situacións complexas.

Un bo exemplo deste tipo de situacións é a propia declaración de emerxencia sanitaria por mor da COVID-19, a mediados de marzo de 2020. O brusco parón que supuxo o primeiro confinamento, e a suspensión das clases presenciais, motivou un proceso de readaptación das actividades do programa ao novo contexto e aos protocolos sanitarios vixentes en cada momento. Isto non supuxo demasiado problema para as charlas, cunha mínima reformulación (mesmo chegaron a darse en liña para ANPAs, formación de profesorado e asociacións), pero si implicou dar unha volta ás actividades dun perfil máis práctico ou experimental, coa fin de evitar contacto ou uso compartido de materiais. Na maior parte dos casos, a busca e manipulación de invertebrados do compost foi substituída pola proxección comentada de fotos e vídeos dos mesmos, e fixéronse as adaptacións precisas en xogos e obradoiros para evitar situacións de risco. As monitoras máis especializadas en infantil e primeiro ciclo de primaria fixeron acopio de apoios técnicos: máscara transparente homologada, para manter a expresividade, e micrófono portátil para garantir un bo volume sen aumentar a produción de saliva e aerosois, son bos exemplos disto.

Do mesmo xeito, e coa fin de compensar o parón e manter o «ton basal» na difusión dos principios básicos da compostaxe, deseñouse unha oferta de actividades divulgativas específica para campamentos e ludotecas de verán (véxase imaxe 20), a partir da adaptación das actividades incluídas no programa educativo, coa fin de adaptarse non só aos protocolos sanitarios, senón tamén á mestura de idades que decotío implican estes formatos, algo menos habitual no ensino formal. Isto permitiu achegar a información e actividades a algo máis de trescentos participantes nunha ducia de municipios, unha cifra interesante en función do contexto, e coa importancia engadida de alimentar a mensaxe logo dunha época de freada formativa na materia.

Imaxe 20.



Imaxe 21.



O Congreso Escolar de 2020 (véxase imaxe 21) tivo que ser adiado, sendo reformulado nun Encontro Formativo, en outono, sobre os propios congresos escolares anteriores e o programa Revitaliza, contando coa realización de vídeos

gravados nos centros de ensino e a presentación de experiencias e comunicacións en liña. O Congreso de 2021 tamén foi adiado ao outono, estando pendente da situación sanitaria para a concreción definitiva do formato e condicionantes de realización.

Situación e resultados globais de Revitaliza

Logo de cinco anos de andadura, o Plan Revitaliza foi aumentando o número de municipios ata os 47 actuais, dun total potencial de 62 (o conxunto da provincia). En termos relativos, e ponderando por habitantes, a estatística é máis modesta, ao incluír nas excepcións a Vigo, o municipio galego máis poboado.

A progresión é desigual, habendo uns poucos concellos en liña 2, camiño ao tratamento maioritario por compostaxe dos biorresiduos e con extensión a todo o territorio municipal. A gran maioría dos municipios está en liña 1, con compostaxe domiciliaria e comunitaria pero nunha fase máis inicial. O concello máis poboado do Plan, Pontevedra, desenvolveu recentemente o seu propio plan (Composta).

As resistencias e medos iniciais á instalación de CCC tamén foron desiguais, asimiladas co paso do tempo na maioría dos concellos unha vez comprobado o seu carácter infundado, se ben noutros municipios estas tensións resultaron na cancelación de novos centros.

O cambio normativo nas directivas europeas² (xa trasposto á nosa normativa) estimulará a adhesión aos programas de compostaxe existentes ou a posta en marcha doutros na mesma liña, so pena de facer fronte a multas (por incumprimento dos obxectivos de separación e tratamento dos biorresiduos) no prazo de poucos anos.

O balance destes anos de Revitaliza achegan, aliás dos números concretos de toneladas tratadas e composteiros instalados, os seguintes resultados cualitativos:

- A compostaxe permite reducir o volume de lixo enviado a tratamento por incineración e vertedoiro. Isto redunda en aforros económicos (por taxas de recepción e transporte) para os municipios.
- A compostaxe evita as emisións de efecto invernadoiro por transporte e incineración, producindo só as correspondentes á degradación aerobia do residuo na mineralización do humus, a medio prazo. Isto supón un aforro de emisións GEI do 55,56 % por cada tonelada compostada.

² Directiva UE 2018/851 do Parlamento Europeo e do Consello, pola que se modifica a Directiva 2008/98/CE sobre os residuos. <https://www.boe.es/doue/2018/150/L00109-00140.pdf>

- As analíticas ³ realizadas sobre o compost producido nos composteiros comunitarios amosan unha calidade excelente: a inmensa maioría das mostras son válidas para a agricultura, mesmo coa máxima categoría (clase A) da lexislación no 88,49 % dos casos e con poder fertilizante. É relevante a cantidade de zinc nalgúns composteiros comunitarios, feito corrixible con pequenas variacións estruturais do CCC. Estes datos amosan unha moi boa separación en orixe dos biorresiduos a compostar por parte das persoas usuarias.
- En ningún caso se presentan problemas de «acumulación» do compost producido. O seu uso por parte da veciñanza participante, particulares con fincas próximas e servizos municipais de xardinería consomen o total do compost producido. Cómpre destacar que só se recollerá como compost unha pequena fracción (aproximadamente o 20 %) do material tratado entre biorresiduos domésticos e fracción seca achegada como estruturante (ramallada e restos de poda, principalmente).
- Un efecto colateral positivo da compostaxe é a mellora nas separación das outras fraccións (papel, vidro e envases), con efectos positivos ambientais e sobre a economía local, ao ser a súa recollida e xestión parcialmente sufragada polo punto verde.
- Revitaliza comeza a acadar un status referencial a nivel estatal e internacional na materia, multiplicándose a participación en foros, congresos e seminarios, así como as visitas para coñecer o modelo.

Situación e resultados do Programa Educativo e Divulgativo

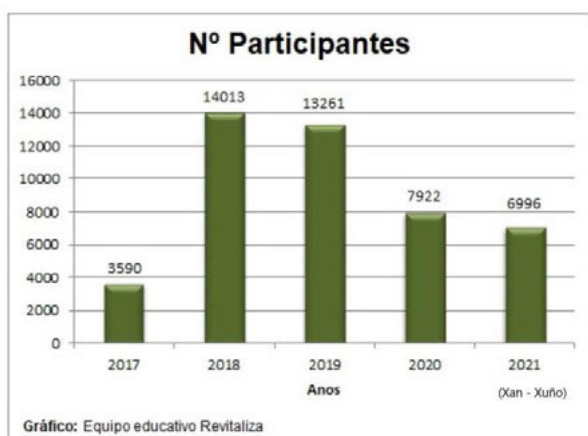
As actividades acadan unha moi boa valoración por parte do centros de ensino participantes. Tres de cada catro inquéritos achegan unha valoración de «moi boa» en cada parámetro, e a suma de «acceptable» e «mala» non chegan ao 5 % do promedio das respostas en ningún caso.

O programa presenta un alto nivel de demanda, cunha tónica xeral ascendente dende 2017, ano do comezo efectivo das actividades educativas (en 2016 realizouse o deseño do

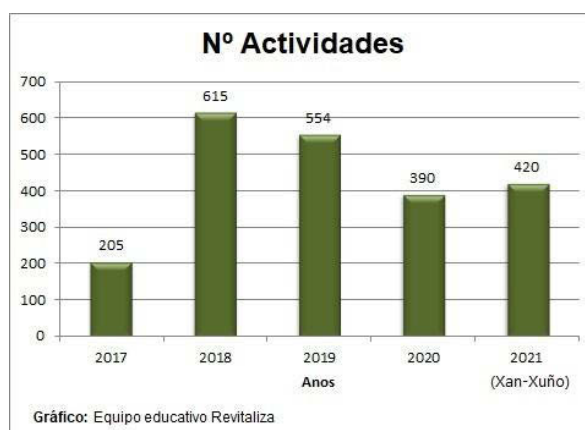
³ Calidade das analíticas do compost do Plan Revitaliza. https://revitaliza.depo.gal/documents/242785/254990/actualizacion_datos_presentacion_agosto-2018.pdf/a8e369e0-e51b-4857-b85d-298c12fccd61

programa e materiais) ata o momento de declaración da pandemia. A xuño de 2021, o balance total dende os comezos do programa educativo ascende a 45 782 participantes en 2184 actividades (véxanse gráficas 1, 2 e 3). A estas cifras de participantes habería que sumarlle case un milleiro máis en concepto de participación nos Congressos Escolares e Encontro Formativo en liña. Xestionar as solicitudes de actividades e o calendario do equipo educativo foi gañando volume ata precisar dedicar especificamente a esa labor a unha persoa de dito equipo.

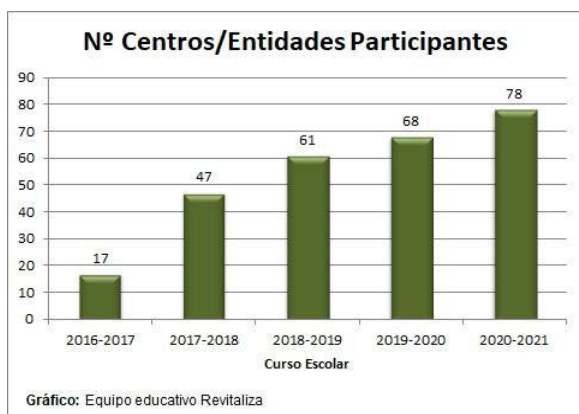
Gráfica 1.



Gráfica 2.



Gráfica 3.



Imaxe 22.



Un exemplo das sinerxías e estímulo mutuo xa indicadas atópase tamén na programación complementaria do Congreso Escolar. Na primeira edición encargouse á compañía Producións Excéntricas a representación dunha parte de «Cociña económica», exitosa obra que aborda a reciclaxe dos biorresiduos cunha boa dose de humor negro. A segunda edición do Congreso non puido acoller esa mesma obra por cuestións organizativas da propia compañía, e no seu lugar desenvolveron (en colaboración con Teatro do Adro) unha peza de teatro clown sobre a reciclaxe e aproveitamento de recursos.

Esta pequena peza serviu de embrión de Cartoons⁴ (véxase imaxe 22), collendo vida propia nun espectáculo que percorreu gran parte da xeografía galega e peninsular⁴, ademais de resultar finalista nos premios María Casares de teatro⁵. A obra conta cun material didáctico de apoio.

A boa aceptación das actividades de verán para ludotecas e campamentos en 2020 animou a repetir o lanzamento desta oferta para o verán de 2021, habendo xa un bo número de peticións.

Ademais de manter e mellorar os parámetros de calidade da oferta educativa, e idear novas propostas de actividades, os retos do programa educativo para o curto e medio prazo pasan por:

- Axudar a vencer certas inercias en canto á xestión dos residuos a partir da pandemia, en especial nos centros de ensino. O descoñecemento inicial sobre a importancia das distintas vías de contaxio do virus, e o temor ao contaxio por superficies (bastante menos representativo do que o contacto directo, as gotículas e mesmo os aerosois, segundo logo se iría coñecendo) derivaron nun relaxamento e mesmo abandono temporal das accións de compostaxe e recollida selectiva de residuos no ámbito escolar. Reverter estes costumes requirirán un esforzo divulgativo extra.
- Aumentar a pegada e presenza nos municipios con menor participación. A poboación escolar supón un excelente vector para difundir a información e sensibilización no ámbito doméstico, multiplicando a eficacia na tarefa de divulgación; así pois, poñer o foco nesas zonas do mapa con máis sombra será un dos albos de cara á etapa post covid.
- Continuar a diversificación en canto aos tipos de destinatarios, para transcender o ámbito do ensino formal e multiplicar a incidencia da mensaxe sobre a motivación e aspectos básicos da compostaxe e a xestión correcta dos residuos: colectivos profesionais, veciñais e público xeral, principalmente.

⁴ Xira de Cartoons. <https://erreguete.gal/2019/04/09/pt-excentricas-estrea-cartoons-rianxo/>

⁵ Dossier de Cartoons. https://irp-cdn.multiscreensite.com/28d1672b/files/uploaded/Carto%C3%B3ns_Castellano_Dossier_2021.pdf

Programa de educación, capacitación, divulgación e participación ambiental «Para unha transición ecolóxica»

Carlos Vales Vázquez, Laura Calvo González, Ángel Prieto Soto e Jorge Gude Armas
CEIDA

cvalues@ceida.org

Palabras chave: educación; ambiente; formación; sensibilización.

1. Introducción

O Programa de Educación, Capacitación, Divulgación e Participación Ambiental «Para unha Transición Ecolóxica» desenvolvido polo Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia (CEIDA), en colaboración coa Deputación da Coruña, da a coñecer e pon en valor o patrimonio natural e cultural de Galicia a través do coñecemento dos espazos naturais protexidos, facendo que os participantes: establezan vínculos e relacións afectivas co medio en todas as actividades; fomentando e sensibilizando sobre unha visión respectuosa da contorna que lles permita adquirir actitudes e comportamentos cara a conservación destes espazos naturais; dando a coñecer de xeito específico as problemáticas ambientais ás que nos estamos a enfrontar na actualidade e que teremos que combater entre todos e todas no futuro máis próximo.



Estamos ante un momento de grave crise ambiental no que a emerxencia climática, cada vez máis visible a través de eventos meteorolóxicos extremos, o acelerado ritmo de perda da biodiversidade a nivel mundial e a contaminación mariña son, se cadra, fenómenos con especial relevancia social e que nos levan a abordar estratexias de intervención con especial urxencia. A necesaria descarbonización da nosa sociedade e a transición cara modelos máis sustentables require dunha cidadanía que

reclame e participe activamente na consecución dos nosos obxectivos. Pero para lograr este empoderamento temos que acadar unha sociedade civil informada e coñecedora da situación real dos problemas ambientais, dos retos que supoñen e da urxencia na toma de decisións e de medidas para mitigar ou adaptarnos aos cambios que se producirán.

Da mesma maneira, a actual sociedade de consumo leva da man a xeración de residuos en cantidades intolerables para o noso planeta. Estes residuos ameazan de xeito moi intenso aos ecosistemas terrestres e mariños, por non falar da propia saúde humana. A meirande parte dese lixo acaba por chegar aos océanos e as nosas costas, provocando problemáticas ambientais moi graves que, aínda así, pasan desapercibidos para a maioría da poboación: a súa persistencia no medio, os danos na flora e na fauna, os microplásticos e un longo etcétera, polo que resulta necesario mitigar e reverter esta situación.

2. Contexto e necesidades ás que atende este programa

Na actualidade os países occidentais consumimos recursos por enriba das posibilidades do planeta. Sufrimos un aumento das emisións de gases de efecto invernadoiro que inflúen no cambio climático e xeramos grandes cantidades de residuos inasumibles polos nosos ecosistemas mariños e terrestres. O programa xurde da necesidade de combater estes graves problemas ambientais, primeiro dándoos a coñecer para logo implicar a toda a sociedade na protección e conservación do patrimonio natural.

O programa divídese en 3 eixos temáticos fundamentais:

- **Emerxencia climática:** o pasado mes de maio de 2021 o Goberno central publicou a primeira Ley de Cambio Climático y Transición Energética. Nela fíxanse unha serie de obxectivos que debemos alcanzar antes do ano 2030: reducir as emisións de efecto invernadoiro un 55 % respecto ás de 1990, utilizar ao menos un 42 % de enerxías renovables no noso consumo e que o sistema eléctrico proveña nun 74 % de enerxías renovables. Ademais deste inmenso reto precisamos dunha poboación que se poña no centro da acción, máis sensibilizada con este problema e comprometida na súa solución. Para isto faise preciso reforzar os mecanismos de participación social, incluíndo por suposto á mocidade.

- **Lixo mariño:** neste momento xeramos residuos en cantidades intolerables para o planeta. Unha gran maioría dos recursos que consumimos no noso día a día conteñen plástico, sendo ademais moi frecuente que este sexa dun só uso. A falta de sistemas de xestión e reciclaxe eficaces provoca que moitos dos residuos rematen ameazando os nosos ecosistemas, sobre todo os mariños. É un problema que pasa desapercibido para a maior parte da poboación polo que resulta necesario que se coñeza para poder mitigalo. É importante que a cidadanía– incluídos os escolares– recapacite e comprenda que con pequenos cambios nos nosos hábitos cotiás podemos influír poderosamente na redución dos residuos que xeramos.
- **Espazos naturais protexidos:** a meirande parte das veces os espazos naturais que temos máis preto e os problemas ambientais que padecen pasan totalmente desapercibidos. Dar a coñecer e poñer en valor o seu rico patrimonio natural e cultural permitíranos establecer con eles vínculos afectivos. As nosas actividades reforzan unha visión máis respectuosa da contorna coa que adquiriremos actitudes de cara a súa conservación. Este programa oferta traballar en tres dos principais espazos naturais protexidos da provincia da Coruña: Reserva da Biosfera Mariñas Coruñesas e Terras do Mandeo, Parque Natural das Fragas do Eume e Parque Natural do Complexo Dunar de Corrubedo e Lagoas de Carregal e Vixán.

3. Obxectivos

O Programa de Educación, Capacitación, Divulgación e Participación Ambiental «Para unha Transición Ecolóxica» que o CEIDA oferta, ten como obxectivo dar a coñecer e poñer en valor o patrimonio natural e cultural de Galicia, que os participantes en todas as actividades establezan vínculos e relacións afectivas co medio que os rodea, fomentando e sensibilizando sobre unha visión respectuosa co seu contorno máis próximo o que lles permita adquirir actitudes e comportamentos cara á súa conservación. Concienciar sobre estes valores é un dos obxectivos deste Programa.

Os obxectivos específicos, divididos por temas de traballo, serían:

- Emerxencia climática:
 1. Entender as problemáticas das cales deriva a emerxencia climática e como esta nos afecta.

2. Dar a coñecer os escenarios futuros nos que nos poderíamos atopar de non comezar a actuar de contado.
 3. Coñecer as ferramentas que posuímos para mitigalo e revertelo individualmente e como sociedade.
- Lixo mariño:
 1. Identificar esta problemática, sendo capaz de entendela e ollala de xeito crítico.
 2. Coñecer os impactos negativos que orixinan as nosas actividades cotiás na xeración de residuos.
 3. Traballar e implicar no desenvolvemento das posibles solucións que nos poden levar á mitigación e corrección deste grave problema ambiental.
 - Espazos naturais protexidos:
 1. Analizar os recursos que amosa e aporta o territorio ás xentes locais de cada un dos Parques Naturais e da Reserva da Biosfera.
 2. Coñecer o patrimonio natural que albergan estes espazos, así como o valor ambiental xeral a través da súa historia.
 3. Entender as problemáticas ambientais ás que están sometidos estes espazos en busca da protección, conservación e mantemento dos mesmos.

4. Metodoloxía

O Programa «Para unha Transición Ecolóxica» inclúe distintas actividades de educación, capacitación, divulgación e participación ambiental en varios formatos e con diferentes aspectos metodolóxicos.

Realizamos conferencias didácticas e obradoiros, dirixidas tanto ao alumnado como ao profesorado. Este tipo de actividades céntranse nas temáticas que preocupan hoxe a parte da sociedade, desenvolvendo temas actuais como o da emerxencia climática, a problemática do lixo mariño ou a conservación dos océanos, pero tamén destacando a riqueza dalgúns dos espazos naturais protexidos, os seus problemas e as oportunidades que nos brindan figuras como os parques naturais para a protección de especies vulnerables ou en perigo de extinción e a figura da reserva da biosfera como un motor para o desenvolvemento socioeconómico dun territorio.

Outra parte necesaria son actividades de capacitación e sensibilización ofertadas á sociedade en xeral, imprescindible para crear unha cidadanía concienciada, crítica e con coñecementos suficientes para unha participación efectiva na toma de decisións.

Posúe tamén este proxecto un apartado de exposicións itinerantes que chega a toda a cidadanía actividades de sensibilización e educación ambiental sobre os grandes desafíos e retos na conservación da biodiversidade. Este obxectivo é compartido dende o Centro de Documentación Domingo Quiroga cun servizo de préstamo de fondos, de asesoramento e consulta a través dun acceso rápido a documentos científicos, divulgativos ou revistas especializadas.

Do mesmo xeito, todas estas actividades deben ir acompañadas da elaboración de materiais didácticos e divulgativos necesarios para acadar os obxectivos marcados, principalmente o de facer partícipe á cidadanía, por unha parte, do descubrimento da riqueza do noso patrimonio, da necesidade de traballar para a súa conservación e tamén das posibilidades que existen hoxe en día nalgúns áreas protexidas para o desempeño de actividades produtivas e que se converten en verdadeiros reservorios de biodiversidade.

Educación ambiental

Utilizamos unha metodoloxía na que buscamos que o alumnado sexa o protagonista da súa aprendizaxe: para isto resulta vital facer ó alumno o principal actor das accións formativas, nas que a través das chamadas «presentacións dialogadas» se vai formando un debate/coloquio na aula na que o educador ou educadora é o moderador ou encargado de ir introducindo os contidos na orde axeitada segundo van saíndo as ideas e preconceptos das rapazas e rapaces.

Para as tres liñas de contidos propostas, o esquema de traballo sería o mesmo:

Unha primeira sesión na que se expón unha conferencia de 50 minutos aproximadamente (adaptándonos ó tempo de duración dunha clase) e unha segunda sesión na que poderán, segundo o tema, escoller unha das seguintes actividades:

Emerxencia climática:

1. Un obradoiro sobre a pegada ecolóxica onde o alumnado calculará a súa. Farase un debate en base ós resultados obtidos por cada un e poñerase en valor a importancia de minimizala.
2. A cesión dunha exposición itinerante sobre emerxencia climática e unha unidade didáctica asociada á mesma.

Lixo mariño:

1. Revisión do estado e limpeza dunha praia da provincia da Coruña.
2. Obradoiro de Crebeir@s, onde os educadores levan á aula o lixo recollido nunha praia e mediante a metodoloxía anteriormente descrita, tratan de chegar á súa orixe, ó seu uso, como e por que acabou no mar, que puido fallar na súa xestión, que alternativas existen..., para posteriormente debater sobre o *greenwashing* e as posibilidades que temos para levar a cabo a loita contra esta problemática das nosas costas.

Espazos Naturais Protexidos:

Ruta guiada por algún dos espazos naturais protexidos da provincia da Coruña:

- Parque Natural das Fragas do Eume:
«Fragas do Eume: descubrindo tesouros e maxia»
- Parque Natural do Complexo Dunar de Corrubedo e Lagoas de Carregal e Vixán:
«Camiño de vento e area: coñecer para protexer»
- Reserva da Biosfera Mariñas Coruñesas e Terras do Mandeo:
«Acho que vivo nunha reserva»
«O mar e a costa, recursos valiosos para todos/as»
«A Illa de Santa Cruz, un rico patrimonio natural e histórico»

Capacitación ambiental

En paralelo ao programa de educación ambiental, organizáronse actividades formativas e de divulgación destinadas a outros públicos obxectivo. Propuxéronse como eixos destas actividades os mesmos que para os programas educativos por estar interrelacionados e precisar de intervencións concretas para cada un deles tanto a nivel social como persoal.

Incluíuse tamén unha formación sobre conservación vinculada a espazos da provincia da Coruña: Parques Naturais das Fragas do Eume e de Corrubedo e a Reserva da Biosfera Mariñas Coruñesas e Fragas do Mandeo, pola necesidade de coñecer, valorar e preservar estes espazos de altísimo valor ecolóxico e pola contribución que estes teñen na loita contra o cambio climático e para a conservación da biodiversidade.

Aínda que nun principio as actividades estaban deseñadas para realizarse de forma presencial, os programas foron adaptados para levarse a cabo en formato *online* dada a

situación sanitaria existente. Finalmente houbo programas e formacións que se desenvolveron de xeito presencial grazas ao avance da situación sanitaria.

– *As reservas da biosfera: oportunidades para o territorio*

Por unha banda traballáronse as reservas de biosfera a nivel mundial e o programa Home e Biosfera da UNESCO. Ademais tratáronse as reservas de biosfera do mundo lusófono, e para rematar adicóuselle un dos dous días á Rede Galega de Reservas de Biosfera, destacando a Reserva de Biosfera Mariñas Coruñesas e Terras do Mandeo e poñendo en valor o seus plan alimentario e de ecoturismo.

– *Emerxencia climática: un reto para a humanidade*

Nestas xornadas traballáronse as causas e efectos do cambio climático tanto en España como en Galicia, a necesidade de naturalizar as cidades de cara a enfrontar dita emerxencia climática e o proxecto de análise comparativo das necesidades de mitigación e adaptación ao cambio climático en España.

– *Conservación e posta en valor do patrimonio natural da provincia da Coruña.*

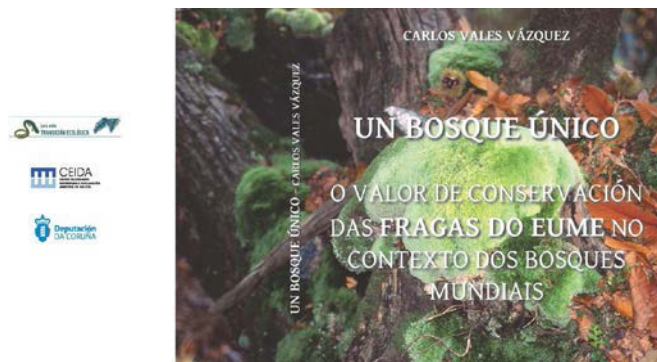


– *Roteiros desde a casa: programa de visitas guiadas virtuais.*

- O castelo de Santa Cruz
- A Costa de Dexo
- Os Faros de Mera

A través da canle de YouTube do CEIDA realizáronse estas tres actividades virtuais.

As actividades divulgáronse de forma conxunta a través da lista de distribución, web e perfís en redes sociais do CEIDA e tiveron moito éxito de convocatoria cubríndose as todas as prazas ofertadas. Unha vez rematadas as actividades formativas remitiuse ás participantes o seu certificado de asistencia, o *link* coas gravacións das xornadas e unha ligazón a un formulario de avaliación da actividade no que se valoraban distintos aspectos tanto organizativos como de contidos.



O programa formativo do proxecto incluíu tamén materiais. Ademais dos carteis divulgativos das diferentes actividades, elaborouse un manual sobre As Fragas do Eume que complementaba a actividade formativa sobre este espazo natural protexido.

– *V Encontro Internacional sobre lixo mariño: Crebeiros no mundo*

Esta actividade diferénciase das anteriores porque se plantexou cun marcado carácter divulgativo. O CEIDA, xunto coa Asociación Mar de Fábula e RetoqueRetro, levan dende o ano 2016 realizando xornadas anuais nas que se dan a coñecer experiencias internacionais de loita contra o lixo mariño e a concienciación sobre esta problemática a través da arte.



A actividade, nun principio pensada para desenvolverse en formato presencial, tivo que ser adaptada a un formato *online* debido á situación sanitaria. Co fin de achegala ao maior número de persoas posible desenvolveuse en directo a través da canle de Youtube do CEIDA. Na actualidade os vídeos acumulan máis de 430 visualizacións.

A prol de pechar o círculo, realizouse unha limpeza de praias en colaboración coa Asociación Mar de Fábula no areal de Santa Cristina no concello de Oleiros o 21 de novembro. A actividade fíxose seguindo os protocolos sanitarios de prevención do COVID-19, limitando as prazas dispoñibles. Participaron 22 persoas que limparon a praia e posteriormente clasificaron o lixo recollido en diferentes categorías.



– Interpretación temática en Espazos Naturais Protexidos

Esta formación céntrase na interpretación do patrimonio como metodoloxía para comunicar os valores e a importancia do patrimonio. A finalidade deste curso (de 35 horas de duración) foi expoñer e analizar os conceptos esenciais que fan desta disciplina unha metodoloxía idónea para conectar co público que visita os espazos naturais, poñendo especial énfase nesta idea central que denominamos «tema interpretativo».

Por mor da situación epidemiolóxica tivo que facerse *online*, constando de 5 unidades didácticas con exercicios prácticos, conferencias semanais en directo, titorías persoais, seguimento personalizado, e foro de dúbidas e cuestións xerais.

O curso estaba dirixido a persoas que traballasen ou desexen traballar na interpretación do patrimonio ao público, a estudantes e profesionais de ámbitos como turismo, xestión cultural e medio ambiente; buscaba que á finalización do mesmo os participantes fosen quen de analizar os recursos patrimoniais e facelos tanxibles para

unha comunicación máis efectiva, que fosen quen de empregar a metodoloxía T.O.R.A., etc.



– *O océano: vida e sustento*

Dentro das actividades enmarcadas dentro do programa, nesta xornada organizáronse dúas conferencias: unha sobre a conservación dos océanos e outra sobre os proxectos que o CEIDA está a desenvolver en torno a esta liña de traballo.

– *Proxecto Tanza: inclusión social, sector pesqueiro e economía circular*

A xornada serviu para dar a coñecer os servizos que oferta o CEIDA, así como os programas e actividades de educación e concienciación ambiental que poden resultar de interese para desenvolver por TANZA, cuxa principal liña de traballo é a inclusión social no sector pesqueiro de cara á economía circular. Entre as súas actividades destacan a valorización de residuos plásticos, colaborando con confrarías e implicando ós concellos das zonas costeiras.

A diferenza da maioría, esta actividade realizouse en formato presencial pero con aforo moi reducido, buscando así formar e informar ás persoas e entidades máis achegadas a colectivos con necesidades de inclusión: TANZA presentou o seu proxecto e dende o CEIDA déronse unhas pautas formativas sobre a chamada «cultura oceánica» e a problemática do lixo mariño.

– *Reservas da Biosfera e os 50 anos do programa MaB*

Nesta xornada, coincidente co Día mundial do medio ambiente, organizáronse dúas conferencias sobre as reservas de biosfera de Galicia, coincidindo á súa vez co 50 aniversario do programa Home e Biosfera (MaB). A creación destas reservas ten como obxectivo principal o desenvolvemento do territorio, das súas empresas e dos seus produtos; así como a conservación de recursos ambientais e o fomento de actividades tradicionais.

Tratouse en dúas conferencias: unha primeira por parte do CEIDA poñendo en valor o traballo realizado pola nosa banda nas reservas de biosfera galegas, e na segunda a cargo do director da Reserva de Biosfera Mariñas Coruñesas e Terras do Mandeo, onde se destacaron as súas liñas de traballo.

Divulgación ambiental

O CEIDA ten entre os seus obxectivos a sensibilización ambiental de toda a cidadanía, non só dos escolares. É por iso que presentamos información sobre os grandes desafíos ambientais adaptada para o público en xeral en forma de exposicións itinerantes. Son cedidas en préstamo a todas aquelas institucións, centros educativos, concellos, asociacións ou colectivos interesados e que dispoñan dun espazo habilitado para a súa exhibición.

Todas as mostras están deseñadas de xeito que o seu transporte sexa doado e teña o menor custo posible. Trátase dun programa xa consolidado que aumenta ano tras ano a súa demanda, reafirmando este modelo como óptimo para achegar dita información á cidadanía.

Inclúense 7 mostras posibles que poden ser cedidas nun período de entre 15 días e un mes segundo a demanda.

- *Emerxencia climática*: chega ao público aspectos básicos relacionados con este grave problema ambiental global, para favorecer a súa comprensión, xerar procesos de reflexión e conseguir comportamentos dirixidos á acción para a súa mitigación e adaptación.
- *Coidando o noso mar*: aborda a problemática dos residuos sobre o medio mariño, xunto coa necesidade de conservación destes ecosistemas tan fráxiles como descoñecidos.
- *O noso futuro, o noso mundo, a nosa opción*: dividida en 3 partes, trata as orixes, consecuencias e posibles solucións ao cambio climático.
- *Áreas Mariñas Protexidas*: expón a fragilidade dos ecosistemas mariños e costeiros, a nivel galego e mundial, e a necesidade de abordar a súa conservación mediante a protección legal das zonas de maior valor.
- *Patrimonio Marítimo de Galicia*: pon en valor a enorme vinculación da cultura galega co mar, a través de aspectos tan diferentes como construcións, embarcacións, festas, tradición oral, vestimenta, etc.

- *Operación Monarca*: a bolboreta monarca voa miles de quilómetros coas súas fráxiles ás para visitarnos cada outono. Composta por 5 paneis sobre a identificación, bioloxía, migracións e presenza en Galicia.
- *Reservas de Biosfera*: explica a relevancia destas figuras de protección e presenta a candidatura a Reserva da Biosfera das Mariñas Coruñesas e Terras do Mandeo.

O CEIDA está actualmente a deseñar unha oitava exposición sobre a cultura oceánica para poñer en valor a relación bidireccional entre o ser humano e o océano. Servirá para dar a coñecer este novo termo e os seus 7 principios adaptados a nosa realidade social, cultural e xeográfica.

Asesoramento e documentación

O centro de Documentación Ambiental Domingo Quiroga, pertencente e vencellado ó CEIDA, é un centro público de recursos de información e documentación sobre a educación ambiental e o medio ambiente. Entre os seus servizos destacan: consulta en sala, préstamo de documentos, procuras especializadas de información e envío de boletíns mensuais de novidades bibliográficas xunto con información ambiental de actualidade.

Como centro de documentación realiza unha análise detallada dos materiais e ofrece un amplo número de servizos co fin de facilitar un acceso rápido e eficaz á información ambiental. Tamén forma parte dunha rede estatal, RECIDA (Rede de Centros de Información e Documentación Ambiental), que reúne diferentes unidades de información representantes de 14 autonomías do estado español.

A súa importancia radica na singularidade e especialización dos seus fondos:

- Documentos técnicos, científicos ou divulgativos e recursos didácticos.
- Revistas especializadas cun rápido acceso aos seus artigos.
- Proxectos, informes, e documentación inédita.
- Documentais educativos e divulgativos.
- Folletos e carteis.
- Recursos electrónicos dispoñibles en Internet.

A variedade de usuarios tamén é ampla e o catálogo en liña pódese visualizar dende a dirección: <http://documentacion.ceida.org>

Tipo documento	Nº exemplares
Libros	8.281
Revistas	134
Artigos baleirados	15 328
Audiovisuais	798
Literatura gris	918
Cartografía	265
Folletos	3516
Recursos electrónicos	203
TOTAL	29 443

Outros recursos dispoñibles son:

- *Maleta Mariñeira: explorando os océanos*: unha colección de libros informativos e álbums ilustrados sobre a temática do medio mariño. Nace co obxectivo de dar a coñecer e promover a cultura mariña e o coñecemento dos océanos, coñecida como 'cultura oceánica', así como as actuais problemáticas ambientais que ameazan a súa conservación. Un recurso que busca fomentar a reflexión e a adopción de actitudes e comportamentos positivos cara á conservación dos océanos.
- *Guía de recursos sobre o lixo mariño*: No relativo a este proxecto o Centro de Documentación do CEIDA elaborou unha guía didáctica sobre lixo mariño. Esta guía de recursos sobre o lixo mariño consiste nunha serie de materiais didácticos e informativos para traballar a problemática do lixo mariño a disposición tanto dos profesionais da educación, formal e non formal, como das familias, unha selección de documentos cos que traballar a problemática do lixo mariño en todos os niveis educativos. Inclúe recursos para todos os niveis educativos, algúns dispoñibles en formato físico (en préstamo no centro) e outros que se poden descargar directamente dende a rede. A guía está dispoñible para a súa consulta na web do CEIDA (<http://www.ceida.org/gl/novidades/guia-de-recursos-educativos-sobre-lixo-marino>).



Plan de Comunicación

Todas as actividades incluídas no programa difúndense mediante diversos medios de comunicación como a prensa ou a radio e nas redes sociais a través dos canais do propio CEIDA:

- Lista de distribución do CEIDA con 6961 suscriptores.
- www.ceida.org
- <https://www.facebook.com/ceidagalicia>
- <https://www.instagram.com/ceidagalicia/>
- <https://twitter.com/ceidagalicia>
- <https://www.youtube.com/c/ceidagalicia/videos>

Tamén se realizou un vídeo promocional do programa. Pódese ver na seguinte ligazón: <https://www.youtube.com/watch?v=Si4fVs-9qzk>

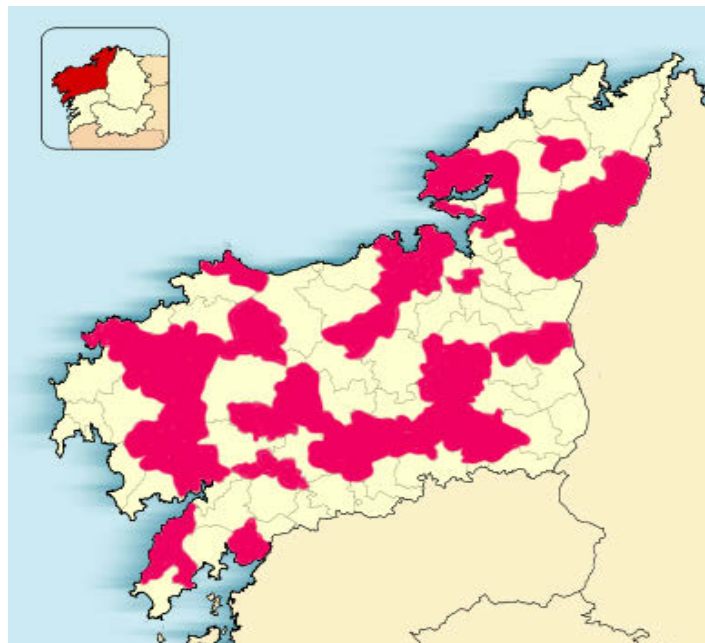
5. Resultados

Programa de Educación Ambiental

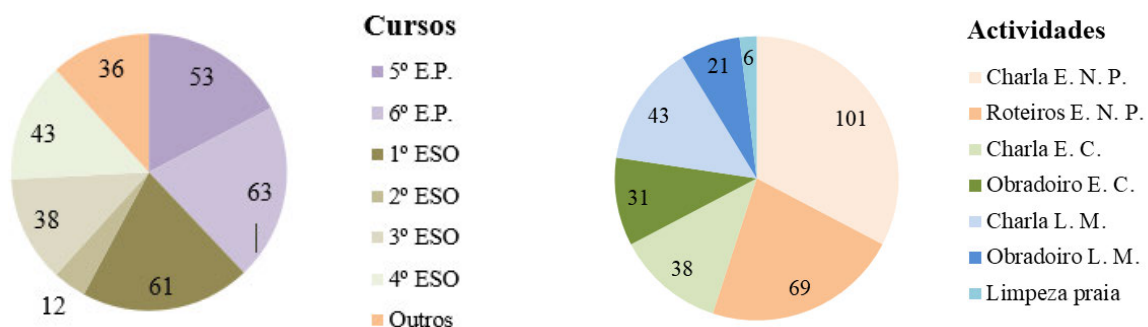
Nº de centros	Nº de concellos	Nº de aulas	Nº de alumnxs
41	35	306	5486

A acollida do programa dende outubro de 2020, dende que se empezou a levar a cabo, é a seguinte:

Os centros escolares participantes pertencen aos 35 Concellos da provincia da Coruña, que se amosan en vermello na seguinte imaxe:



Cabe destacar que as actividades ían dirixidas ao último ciclo de Educación Primaria e toda a Educación Secundaria Obrigatoria, pero recibimos solicitudes doutros cursos (Formación Profesional, segundo ciclo de Educación Primaria e Bacharelato) e valoramos incluílos no programa. No caso da formación profesional, as solicitudes pertencían a diversas especialidades relacionadas cos ámbitos ambiental, forestal e turístico. Nos seguintes gráficos pódense ver a demanda por cursos e as actividades traballadas:



Nesta táboa está recollida a localización e a tipoloxía de centros que participaron.

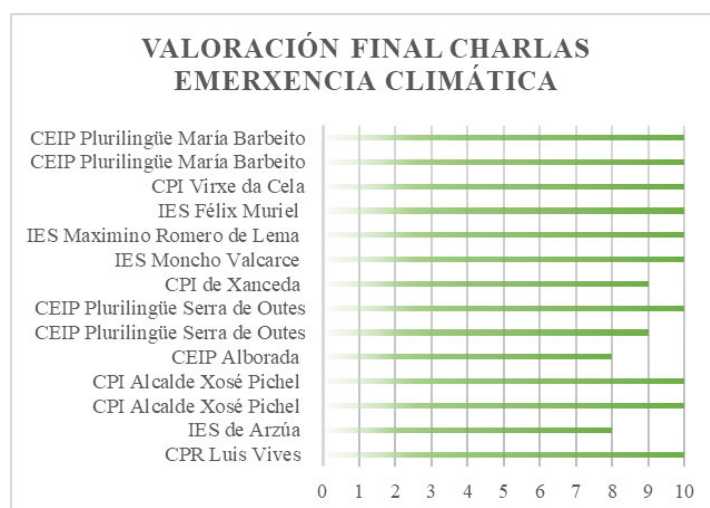
CONCELLO	CENTRO
A Baña	CPI San Vicente
A Coruña	CEIP Alborada
	CEIP María Barbeito
	IES Sardiñeira
Ares	CPI As Mirandas
As Pontes	IES Moncho Valcarce
	IES Castro da Uz
Arzúa	IES de Arzúa
Betanzos	CPR Nuestra Señora del Carmen
Brión	IES de Brión
Cabanas	CEIP Eladia Mariño
Camariñas	IES Pedra da Aguiá
Cambre	CEIP Emilio González López
Cerceda	CPI O Cruce
Coristanco	CPI Alcalde Xosé Pichel
Culleredo	CPR Andaina
Curtis	IES de Curtis
Ferrol	CIFP de Rodolfo Ucha
	CPR Jesús Maestro
Frades	CPI Pontecarreira
Malpica	IES Urbano Lugo
Mazaricos	CEIP Víctor Saez
Moeche	CEIP San Ramón
Mesía	CPI de Xanceda
Monfero	CPI Virxe da Cela
Narón	CRA de Narón
Neda	CEIP de Maciñeira
O Pino	CPI Camiño de Santiago
Oleiros	IES María Casares
Outes	CEIP Plurilingüe de Outes
Pobra do Caramiñal	IES Pobra do Caramiñal
Pontedeume	CPR Luis Vives
	IES Bremao

Porto do Son	IES Porto do Son
Rianxo	IES Felix Muriel
Sada	CEIP O Mosteirón
Santiago de Compostela	CEIP das Fontiñas
	CPR San José de Cluny
Val do Dubra	CEIP Xacinto Amigo Lera
Vimianzo	IES Terra de Soneira
Zas	IES Maximino Romero Lema

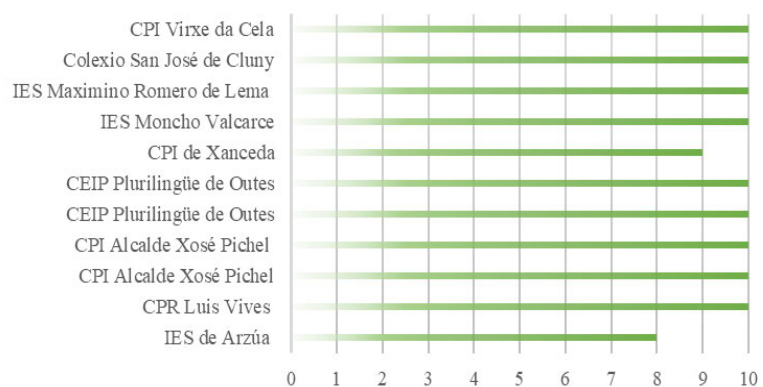
Conseguimos chegar a un total de 41 centros, cifra que dende o CEIDA consideramos moi positiva posto que este programa desenvolveuse nun contexto de crise sanitaria global. Á hora de divulgar a oferta moitos dos centros da provincia descartaron facer calquera actividade que resultase allea ó centro, que implicase saídas ou fose traballada con terceiros.

De cara á continuidade do proxecto e coa finalidade de mellorar a nosa oferta educativa, consideramos imprescindible achegar ó profesorado unha enquisa de avaliación. Nela valóranse catro características relacionadas co programa: información previa recibida, duración da actividade, adaptación dos contidos ós participantes e o equipo de educadores e educadoras ambientais.

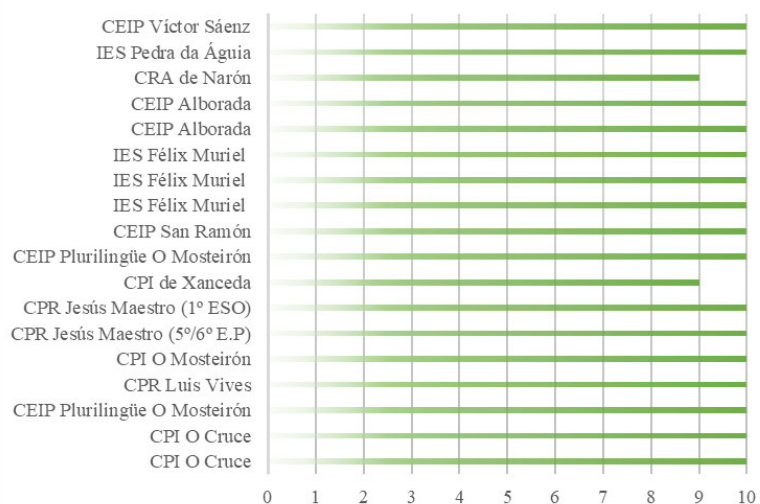
Do mesmo xeito, pídeselles que valoren do 1 ó 10 a actividade no seu conxunto, obtendo os seguintes resultados por actividade e centro:



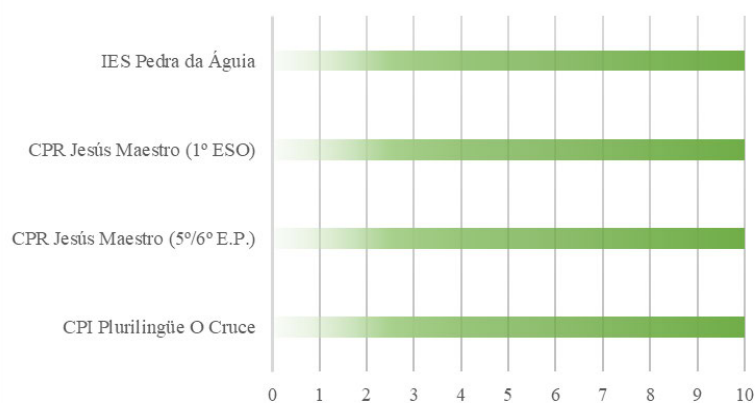
VALORACIÓN FINAL CÁLCULO DA PEGADA ECOLÓXICA

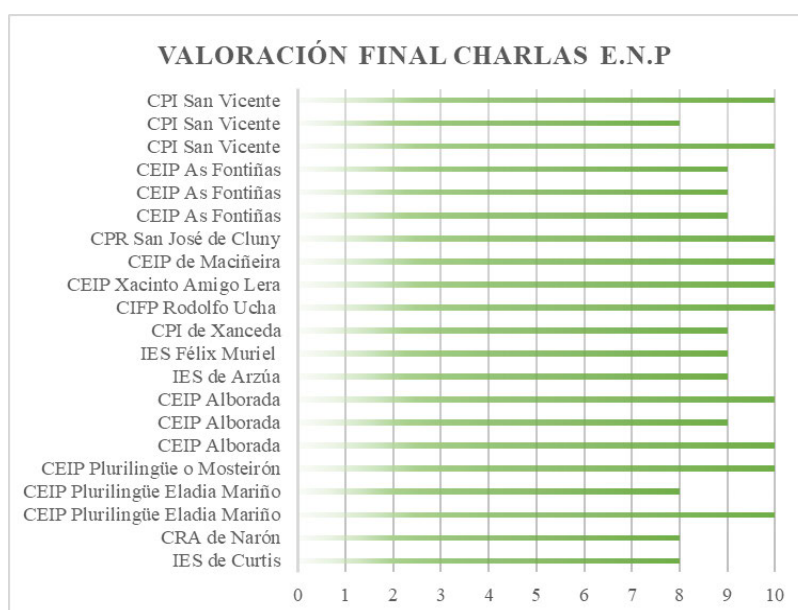


VALORACIÓN FINAL CHARLAS LIXO MARIÑO



VALORACIÓN FINAL OBRADOIRO CREBEIRXS





A valoración final é boa, sendo a media xeral da actividade de sobresaínte. Isto para o CEIDA é de gran agrado, pero na nosa busca da excelencia, somos completamente conscientes de que sempre se pode mellorar e debemos facelo.

Nesta enquisa tamén se preguntaba polos aspectos que máis e menos gustaron. De xeito global destacaron a metodoloxía de traballo e a interacción co alumnado e cambiarían a duración da actividade, engadindo tempo.

A parte dedicada a educación ambiental retomarase de novo co curso escolar, polo que se aproveitará a tempada estival para engadir novas actividades, mellorar as actuais, e buscar novos puntos de traballo que poidan resultar interesantes para os centros educativos. Asemade, non descartamos ampliar a oferta formativa a outras aulas, como poden ser as familias de Formación Profesional vinculadas directa ou indirectamente co medio ambiente.

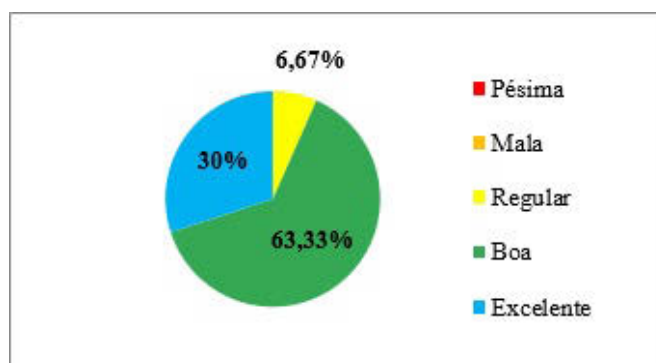
Capacitación Ambiental

A parte dedicada á capacitación aínda se está desenvolvendo. Como destacábamos no apartado relacionado coa metodoloxía, hai actividades programadas até finais de ano. Asemade, de momento non temos as avaliacións das actividades máis recentes, pero si as cifras de todas.

Destacar que o cuestionario de avaliación entregado ós diferentes participantes buscaba a valoración de diferentes parámetros como a idade dos participantes, a difusión, a duración, o cumprimento das expectativas, etc., xunto tamén cunha valoración xeral do global da actividade. Esta valoración global é a que se aporta para os programas e xornadas nos que temos o cómputo final da avaliación.

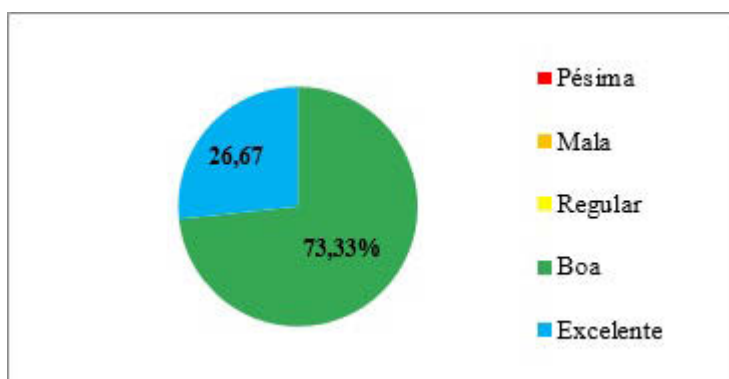
– As Reservas da Biosfera: oportunidades para o territorio

Este programa, que contou con 84 participantes, tivo a seguinte valoración final por parte das persoas que se acolleron a realizar a enquisa de valoración:



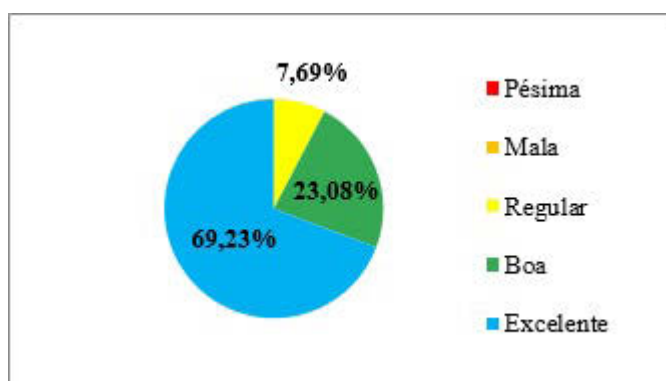
- *Emerxencia climática: un reto para a humanidade*

A parte de capacitación relacionada coa emerxencia climática tivo un total de 80 participantes, tendo como resultado a seguinte valoración:



- *Conservación e posta en valor do patrimonio natural da provincia da Coruña.*

O número de participantes para esta actividade foi exactamente o mesmo que para a anterior. 80 persoas deixaron a seguinte valoración final:

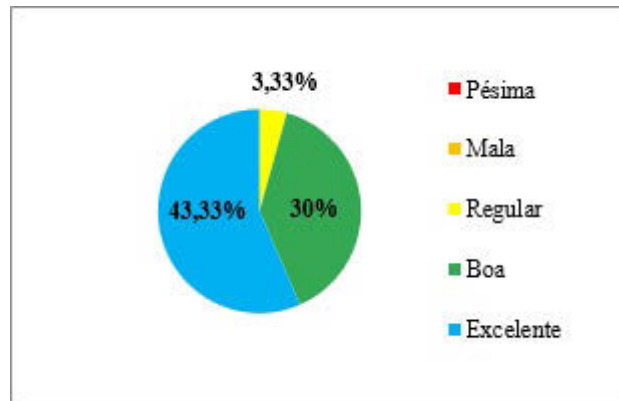


- *V Encontro Internacional sobre lixo mariño: Crebeiros no mundo*

O encontro contou con 74 participantes en directo a través da canle de Youtube do CEIDA e con 434 visualizacións posteriores contadas até o día que se redacta este documento.

- *Interpretación temática en Espazos Naturais Protexidos*

O curso tivo un total de 37 participantes, cunha valoración final do programa que se reflexa na seguinte táboa:



A acollida do programa foi excelente, esgotándose as prazas en moi pouco tempo. Como se pode ver, a valoración é boa ou excelente na súa gran maioría, o cal motiva ó CEIDA a realizar futuras edicións buscando, por suposto, a mellora dos parámetros que se consideraron menos traballados.

- *O océano: vida e sustento*

Este programa, e asemade os dous seguintes, aínda ten pendente sacar os números da avaliación, debido principalmente a que son moi recentes. O que si podemos destacar de cada un é o número de participantes, tendo este 10 en total.

- *Proxecto Tanza: inclusión social, sector pesqueiro e economía circular*

Formación realizada de xeito presencial, na sede do CEIDA, tendo en total 12 participantes.

- *Reservas da Biosfera e os 50 anos do programa MaB*

Nesta xornada participaron un total de 22 persoas.

Divulgación ambiental

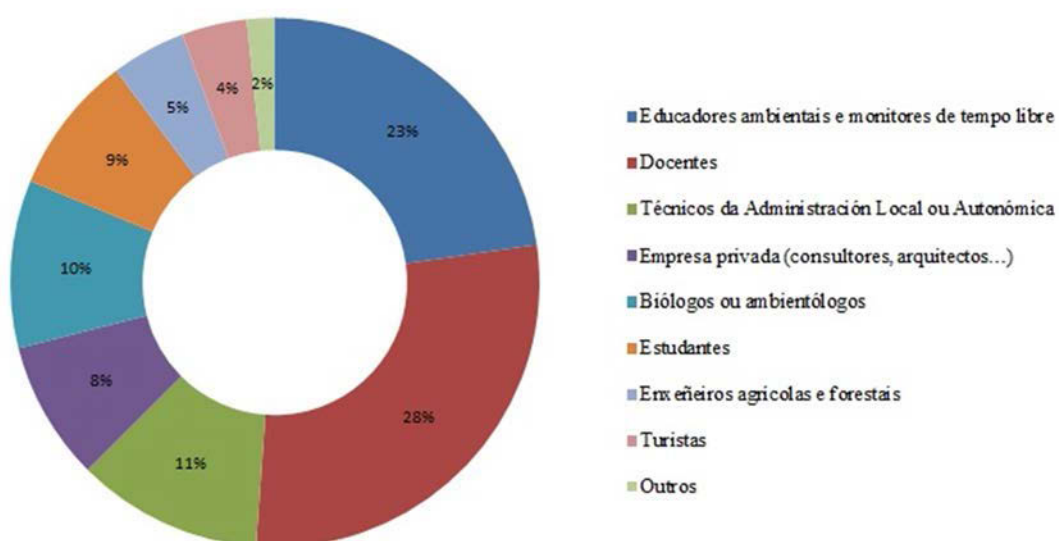
Na seguinte táboa móstrase a relación entre as exposicións itinerantes que ofertamos dende o CEIDA e o número de veces que se cedeu cada unha.

Entendemos que a disonancia entre cifras é, por unha banda, polas temáticas abordadas e a súa relación co currículo escolar (os centros educativos son os maiores demandantes), e pola outra por mor da súa idade: as máis antigas pídense con menos frecuencia.

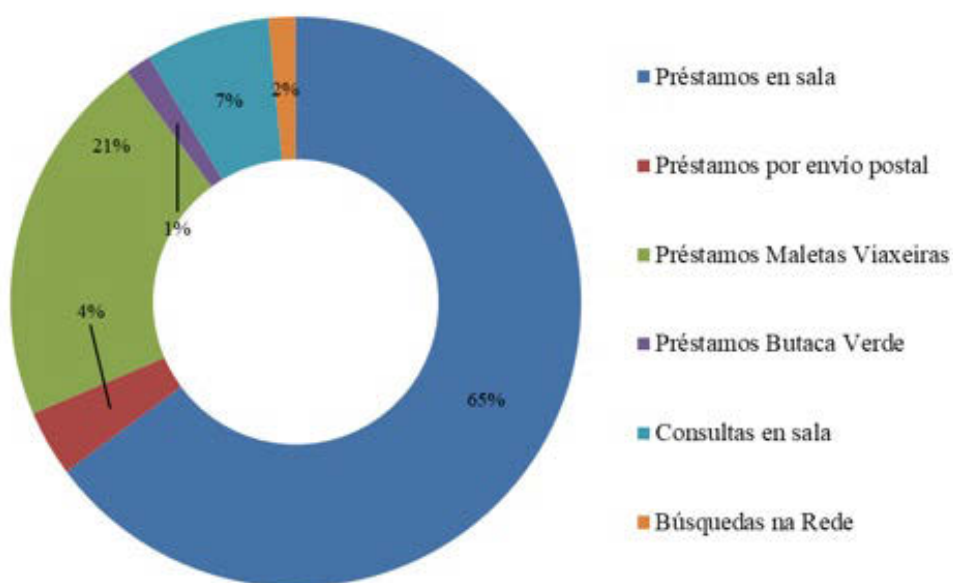
EXPOSICIÓN	NÚMERO DE ITINERANCIAS
<i>Emerxencia climática</i>	5
<i>Coidando o noso mar</i>	2
<i>O noso futuro, o noso mundo, a nosa opción</i>	7
<i>Áreas Mariñas Protexidas</i>	1
<i>Patrimonio Marítimo de Galicia</i>	1
<i>Operación Monarca</i>	2
<i>Reservas de Biosfera</i>	2

Asesoramento e documentación

No referente ó Centro de Documentación, o número de usuarios é de 806. Dende outubro de 2020 até o 15 de xuño de 2021 fixéronse 1088 préstamos de diferentes índoles bibliográficas, revistas, etc. Os perfís que se achegaron en busca de bibliografía e asesoramento, por porcentaxe, serían os seguintes:



Por outra banda, podemos valorar o tipo de préstamos e/ou consultas realizados:



Tratando agora os números da *Maleta Oceánica*, entre abril (momento no que estaba preparada para o seu préstamo e uso) e xuño estivo nun total de 4 centros escolares.

Para rematar e para o mesmo período, no referente ó uso de recursos que ofertamos directamente na nosa web, fixéronse 1500 descargas; pero non podemos saber exactamente cantas son sobre a *Guía de recursos sobre lixo mariño*.

Perceções e práticas de sustentabilidade: um olhar intergeracional

Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira e José Carlos Marques
ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria

ana.vieira@ipleiria.pt

Palavras-chave: sustentabilidade; ODS; educação para a sustentabilidade; educação social e ambiental.

Resumo

Nesta comunicação apresentamos alguns dados duma investigação¹ em curso cujo objetivo fundamental é entender as perceções e práticas que pessoas de várias faixas etárias possuem relativamente a questões de sustentabilidade, em particular sobre temáticas ligadas à alimentação, à água, à reciclagem, aos transportes, à poupança e aos medos sobre os excessos de consumo e a não sustentabilidade.

Após uma abordagem teórica sobre a sustentabilidade, no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), das Nações Unidas, debruçamo-nos particularmente sobre os objetivos ligados ao consumo sustentável, à água potável e ao saneamento, por serem dois dos temas mais evidentes no discurso dos nossos entrevistados.

No trabalho de campo entrevistámos 4 sujeitos com as seguintes idades: 15, 22, 61 e 70 anos. Posteriormente à transcrição das entrevistas, fizemos uma análise comparativa das vozes captadas a propósito da importância que atribuem às práticas de sustentabilidade. Tentamos, assim, perceber de que forma a idade, o contexto sociocultural e a escolaridade destas pessoas influencia as práticas e perceções que as mesmas possuem sobre o tema da sustentabilidade.

O desenvolvimento sustentável constitui atualmente um dos problemas contemporâneos mais referenciados e discutidos, em termos globais. As alterações climáticas e as opções por estilos de vida cada vez mais sustentáveis e ecológicos são das principais preocupações da sociedade contemporânea.

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS. NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

Contudo, apesar desta inquietação, muitas das sociedades contemporâneas continuam adeptas do consumismo e do comodismo em grande escala.

A sustentabilidade é, pois, uma temática que necessita de um olhar atento, de políticas públicas adequadas e de uma educação social para a transformação de percepções e práticas, dada a urgência de uma consciencialização ambiental, da redução do consumo e de uma atenção focalizada na saúde e na qualidade de vida humana. Assim, consideramos ser fundamental a existência de uma educação social crítica, consciente e ecologicamente sensível para a melhoria da saúde da qualidade de vida e para sustentabilidade planetária.

Na investigação em curso temos como objetivo fundamental compreender e recolher as percepções, ideias e práticas desenvolvidas pelos elementos entrevistados, das várias faixas etárias apontadas, relativamente à temática circunscrita. Neste sentido, os objetivos específicos passam por perceber as diferentes perspetivas e conhecimentos sobre sustentabilidade, entender se as práticas, noção e interesse resultam de processos de educação escolar, familiar ou outros, e se as diferentes gerações transmitem semelhanças ou diferenças de percepções e práticas de sustentabilidade.

A investigação adota uma metodologia de pesquisa interpretativa e qualitativa, tendo por base entrevistas abertas, dando espaço para a exposição do pensamento dos entrevistados, e para a construção de narrativas sobre as práticas pessoais e de outrem. Construímos um guião de questões abertas por forma a podermos flexibilizar e recontextualizar as perguntas em função das trajetórias sociais, da idade e da escolaridade dos sujeitos.

Quadro teórico

A sustentabilidade é uma temática que tem vindo a ganhar espaço na discussão pública, na escola e fora da escola. A escola não se pode limitar única e exclusivamente à transmissão de saberes cognitivos. Deve preocupar-se também com a formação dos jovens para o exercício de uma cidadania ativa, responsável e esclarecida. Nesta linha, a educação ambiental é também educação social. Ela é uma parte importante da educação para a cidadania.

Assim, este tema apela a uma atenção especial, uma vez que cada vez mais se tornam urgentes as questões ambientais, a redução do consumismo e uma atenção focalizada na saúde humana. É fundamental uma educação para o ambiente, para a

reutilização, reciclagens e sustentabilidade. Isto implica um conjunto de competências fundamentais para responder aos desafios que a educação do século XXI nos coloca.

Este texto resulta duma investigação em curso, na ESECS.IPLeiria e no CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal, e tem como objetivo fundamental compreender as perceções, ideias e práticas exercidas pelos sujeitos entrevistados, relativamente às práticas de sustentabilidade.

Falar de sustentabilidade é pensar em formas de satisfazer as necessidades atuais sem comprometer as gerações futuras. Há, assim, um relacionamento grande com a problemática do crescimento/desenvolvimento que deveria ocorrer sem prejudicar o ambiente.

A escassez dos recursos naturais, os impactos da ação humana nos ecossistemas, a desigualdade social, a discriminação e a falta de princípios éticos na gestão organizacional são, por vezes, espelhos da não sustentabilidade.

Para potenciar a sustentabilidade é fundamental apostar em medidas de reciclagem e de reutilização que não ponham em causa os recursos para as gerações futuras. A exploração dos recursos minerais de forma planeada e moderada, o uso de fontes de energia renovável com o objetivo de minimizar o consumo de combustíveis fósseis, a promoção de atitudes ligadas à reciclagem e à reutilização, consumo, poupança e preservação das águas reduzindo o desperdício são bons exemplos dessas boas práticas (Schmidt e Guerra, 2013).

O planeta azul é cada vez mais confrontado com ataques de dimensão global, simultaneamente de âmbito económico, social, cultural e ambiental. Daí a necessidade de uma aposta global no uso de energias limpas, na reciclagem, na compostagem, na economia de água e na preservação do ambiente como os pilares fundamentais da sustentabilidade do planeta. Daí a aposta numa educação ambiental (Schmidt et al., 2010) e intrassocial (Tilbury, 2004).

De acordo com o Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável, a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), foram definidos os seguintes ODS: erradicar a pobreza; erradicar a fome; saúde de qualidade; educação de qualidade; igualdade de género; água e saneamento; energias renováveis e acessíveis; trabalho digno e crescimento económico; indústria, inovação e infraestruturas; reduzir as desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; produção e consumo sustentáveis; combater as alterações climáticas; oceanos, mares e recursos

marinhos; ecossistemas terrestres e biodiversidade; paz e justiça; parcerias para o desenvolvimento.

Os ODS relacionam-se diretamente com as entrevistas realizadas aos quatro sujeitos que apresentamos abaixo, na medida em que procurámos apurar as suas perceções e práticas de sustentabilidade.

Interessa, agora, aprofundar alguns conceitos, designadamente o conceito de desenvolvimento sustentável e o de sustentabilidade.

Segundo Baker (2006), as preocupações com a sustentabilidade surgem associadas ao aumento populacional, nos séculos XVIII e XIX, expandindo-se no século seguinte devido aos impactos ambientais provocados pelo desenvolvimento industrial. As preocupações com a degradação ambiental e com a necessidade de preservar as condições de vida na terra, são, contudo, mais antigas, sendo possível de identificar formas de «com cuidado, diminuir os efeitos perversos» das atividades humanas deste, pelo menos, o século primeiro da EC comum (Cato e Varro, 1954, cit. in Du Pisani, 2006, p. 85). As preocupações relativas ao uso excessivo da floresta, no século XVI na Alemanha (Du Pisani, 2006), ao desequilíbrio entre população e recursos, iniciadas com o ensaio de Malthus sobre os princípios da população e a melhoria futura da sociedade, no final do século XVIII (Malthus, 1798), e, de forma mais próxima, à crescente carbonização decorrente da aceleração do processo de industrialização, consumismo e crescimento demográfico que define uma nova época geológica designada por alguns por Antropoceno (Crutzen e Stoermer, 2000), constituem-se como marcos fundamentais na evolução do conceito, políticas e práticas associadas à sustentabilidade. A preocupação em torno da sustentabilidade associa-se, desta forma, ao desenvolvimento económico e social da humanidade.

O conceito tem sido usado no sentido de apontar para os efeitos da ação humana sobre os recursos naturais e para assinalar o receio de as gerações presentes e futuras poderem vir a estar privadas destes mesmos recursos. Conforme menciona o Relatório Brundtland (ONU, 1987), trata-se de um conceito delineado pela visão antropocêntrica «uma vez que não atribui à natureza um valor intrínseco, mas meramente instrumental para os seres humanos», reforçando a preservação da natureza em benefício das gerações futuras, pela visão otimista, colocando esperança na coletividade humana, conduzindo à construção de um futuro sustentável.

A sustentabilidade refere-se a uma conceção sistémica resultante e refletida nas atitudes humanas e organizações, estando focalizada na sobrevivência do planeta.

Metodologia e público alvo

A técnica eleita nesta fase da investigação em curso foi a entrevista aberta, de caráter exploratório, por permitir que o entrevistado exponha os seus pensamentos de forma naturalística.

O público-alvo com que iniciámos esta pesquisa foi diversificado tendo em conta idades, género e escolaridade. Usando fundamentalmente uma metodologia assente em entrevistas abertas, privilegiando a escuta ativa sobre os interesses e práticas da sustentabilidade da Brigitte, 15 anos, aluna do ensino secundário; da Vera, 22 anos, estudante do ensino superior; do Abel, mecânico, 61 anos; e do Mário, aposentado, 70 anos, recolhemos narrativas sobre as práticas e representações que apresentamos de seguida essencialmente nas próprias palavras dos sujeitos investigados.

Perceções e práticas sobre sustentabilidade

A Brigitte

A Brigitte, 15 anos, aluna do ensino secundário, tem discurso fluído e estruturado sobre estas matéria que faz questão de clarificar: *«[...] não é só em questões do ambiente [...] mas também em questões de alimentação [...] tem a ver com o impacto nas pessoas...em termos de saúde humana...quando estamos a poluir o ar [...] também nos estamos a prejudicar a nós [...]»*.

Relativamente à sustentabilidade e meio ambiente, refere que *«Se nós cuidarmos cada vez mais do nosso planeta, este também vai durar mais. Mas o problema é que nós não vamos reconhecer isso nos dias de hoje, mas si daqui a uns anos, porque não tem que ver connosco mais sim com o nosso futuro [...]»*. As preocupações relativamente ao futuro ocupam um lugar central na reflexão da Brigitte: *«[...] Sinceramente, tenho um bocado de medo do futuro, por exemplo, da minha geração, dos meus netos... Eu acho que se não começarmos agora a tratar dos problemas que se estão a começar a criar, acho que mais tarde não será a hora certa para remediar o que as nossas gerações prejudicaram!»*.

Estabelece uma diferença entre as práticas quotidianas que considera fáceis de implementar e as mais difíceis de pôr em prática.

Relativamente às mais fáceis, refere *«[...] não deitar lixo para o chão [...], reciclagem [...] diminuir o consumo de plásticos [...]»; «[...] plantar e consumir*

aquilo que plantamos [...]»; «[...] tomo banho mais rápido [...] ir buscar água à fonte [...] ir de autocarro para a escola [...], faço (trocas) de roupa ou dou [...]»; «[...] damos (comida) ao cão ou às galinhas [...], aproveitamos a água da chuva para regar [...]».

Em relação às práticas mais difíceis, refere «[...] deixar de comer carne [...], podia andar de bicicleta ou a pé [...], mas [...] é impossível, porque vivo no campo, e tenho sempre de pegar no carro para ir à cidade, fazer compras ou assim...».

Questionada sobre a educação e sobre as referências biográficas e contextuais que poderão ter contribuído para estas preocupações, diz que «[...] veio através dos meus pais. [...]. Mas aquilo que tento praticar em casa, é tomada de consciência da minha parte, [...], acho que cada vez mais nas escolas há essa consciencialização [...] considero importante de referir [...] as redes sociais... Nas redes sociais cada vez mais há bastante informação e tomadas de consciência, o que nos ensina também... [...];dou como exemplo a minha escola [...] vemos muitas reportagens sobre a sustentabilidade [...]».

Relativamente às outras faixas etárias, Brigitte recorre ao conhecimento que tem das práticas dos seus avós e diz que «[...] os nossos avós, [...] têm, sim, essas práticas, mas fazem-nas sem consciência que aquilo é bom para o meio ambiente... fazem-no porque foi incutido [...] por uma questão de economia [...] acho ser mais difícil consciencializá-los para a questão ambiental...»; «[...] as gerações mais novas estão mais preparadas para [...] a sustentabilidade [...] estamos mais consciencializados, mais informados [...]».

Em termos de propostas de mudança, Brigitte sonha com um futuro mais sustentável e defende que as políticas têm um papel muito importante no que diz respeito à implementação de mais regras. Nesta linha, defende que é com pequenas ações que se vai construindo a diferença:

Para mim, a diferença está nas pequenas coisas... e nesta questão da sustentabilidade é igual. Mesmo que achemos que o que estamos a fazer seja mínimo, não!... É sempre algo que faz toda a diferença, e que se fizermos todos essa mesma coisa, com certeza que contribuirá de forma positiva para um mundo melhor!.

A Vera

A Vera, estudante do ensino superior, de 22 anos, diz que através da reflexão sobre o desperdício da alimentação que veio a desenvolver outras preocupações ambientais e de sustentabilidade global:

[...] o tema do ambiente, da sustentabilidade, da preocupação ambiental [...] nunca me interessei muito [...]. [...] o grande choque para mim, da sustentabilidade, foi mais a nível da alimentação, que depois me puxou para outras realidades [...] vi um documentário, o 'cowspiracy' [...] aquilo foi um choque enorme! [...] Percebi que tínhamos de fazer alguma coisa e que, pessoalmente, tinha de ter mais atenção ao que estava a fazer aqui neste mundo [...] Então, para mim, a sustentabilidade é ter um modo de vida saudável que, por si só, engloba várias coisas, e que não prejudique o ambiente ao nível da redução de plásticos, da redução do consumo de carne... foi aí que eu comecei o meu caminho na sustentabilidade.

A Vera acredita que a preocupação com o meio ambiente começa com cada indivíduo e suas práticas, designadamente com a reflexão sobre o consumo de plásticos e a consciência da importância de minimizar a pegada ambiental humana:

[...] se te preocupares com o meio ambiente, e quanto mais te preocupares com esse problema no geral, podes querer fazer a diferença, mas essa começa por ti! Começas por ter em atenção os teus hábitos e depois vais ao mais abrangente... Desta forma, estás-te a preocupar, não só contigo, mas também com os outros....

A partir de uma reflexão sobre a aposta nas compras online que a Pandemia COVID-19 estimulou, a Vera reflete depois sobre a complexidade do processo que vai do produtor ao consumidor e sobre a confusão entre instrução/moldagem e educação:

[...]Nos supermercados, na alimentação não sustentável pagamos as embalagens, ou seja, vem do produtor, para a fábrica que embala e depois, vai para o supermercado, são três distribuidores diferentes, enquanto que, na alimentação sustentável, nas lojas a granel, as pessoas veem o preço ao quilo e

pensam '32 € o quilo?!' ...claro! Mas nós nunca levamos um quilo de tempero, levamos 100/150 gramas e poupa-se imenso, porque levamos as nossas embalagens e pagamos só o preço do produto, não pagamos o preço da embalagem»; [...] há demasiada informação e as pessoas não sabem pelo que é que se devem guiar... A maior parte da informação não é correta ou induz-te em erro, [...] se ouvirmos falar nas redes sociais: 'façam isto, façam aquilo...' [...] acaba por não ser uma educação... acaba por ser instrução! Tentam moldar-te e, a meu ver, esse não é o objetivo.

A propósito da transformação das suas práticas, entre diversos exemplos, dá como exemplo a substituição das garrafas de plástico por uma garrafa de vidro reutilizável assim como a substituição das palhinhas de plástico por inox:

[...] antigamente comprava imensas garrafas de água, todos os dias, hoje em dia, já não compro garrafas de água, tenho uma garrafa de vidro que quando quero utilizar encho, comprei palhinhas de inox, é um bem supérfluo, mas já não uso palhinhas de plástico, ao nível da reciclagem faço sempre reciclagem [...].

[...] Antes deste segundo confinamento, tinha começado a ir a lojas de roupa em segunda mão, espantou-me o preço das peças e por outro lado saber que estava a dar uma segunda vida à roupa [...].

Quando sair da casa dos meus pais, estou a pensar em fazer uma horta e tentar ao máximo produzir algumas coisas para o meu dia a dia o que não for possível terei de comprar, mas sempre nesta ótica de ir ao produtor local, ao comércio local, não ir às grandes superfícies a não ser que seja mesmo necessário [...].

Referindo-se a práticas difíceis de mudar, no tocante à sustentabilidade, exemplifica dizendo que « [...] ainda tenho um grande passo a tomar ao nível do consumo de roupa, quero mesmo mudar isso [...] »; « [...] eu moro longe de tudo, se eu quiser ir a algum sítio tenho de, inevitavelmente, levar o carro »; « [...] consigo dar as minhas caminhadas, passear o cão e aí não utilizo o carro, mas para tudo o resto é necessário. [...] ».

Questionada sobre a construção da consciência ecológica que demonstra ter, não tem dúvidas em afirmar que tal resultou do contacto que passou a ter com pessoas vegetarianas. Como incidente crítico também construtor destas práticas e representações, assinala a importância de um documentário que visionou na escola, *Cowspiracy: the Sustainability Secret*:

[...] Só me comecei a interessar quando conheci o meu namorado, foi ele que me apresentou as pessoas que eram vegans ou vegetarianas e começaram-me a falar um bocadinho sobre a alimentação deles, a preocupação com o meio ambiente... e como tive mais contacto com essas pessoas, foi a partir daí que eu comecei a pensar [...] no secundário vimos um documentário, o 'Cowspiracy'...para mim, ver aquilo foi um choque enorme «[...] Lembro-me que para mim foi mesmo impactante... depois informei-me e vi outros documentários... Depois a comunicação social, divulgava cada vez mais os impactos ambientais e o que acontecia no meio ambiente, dos glaciares, da amazónia... tudo isso fez-me pensar [...]; «[...] num jantar, em 2015, [...] conversa puxa conversa, começámos a falar de temas como o veganismo e vegetarianismo, posteriormente sobre a sustentabilidade, [...] e partiu muito daí... A nível familiar, não houve nada que tivesse despertado este meu interesse, também um pouco derivado ao nível cultural.

Relativamente à análise comparativa que faz sobre as temáticas da sustentabilidade entre pessoas de diversos níveis etários, Vera não tem dúvidas que

[...] Os nosso avós... e eu vejo pela minha avó que tinha nove filhos em casa... a principal preocupação dela era alimentá-los, primeiro. Não se pensava no meio ambiente como se pensa agora. [...]. A minha avó chegou-me a contar que no fim dos mercados apanhava a fruta do chão e as que tivessem em melhor estado era as que levava para fazer comida em casa, se formos a ver é sustentabilidade, porque é aproveitar, mas na consciência dela o que estava a fazer era assegurar necessidades básicas. Hoje em dia, há uma maior facilidade

nisso, porque somos mais consciencializados desde novos para esta temática do meio ambiente e, portanto, mais cuidadosos com essas coisas. [...].

Relativamente às políticas e às orientações da ODS, Vera refere que

há imensa coisa que está a ir a favor do ambiente e da sustentabilidade, porém, considero que, é muito bom mudar o todo, mas não é possível mudar o todo se não educamos, consciencializamos e sensibilizamos as pessoas particularmente, está-se a implementar políticas a nível europeu, atenção, o que eu acho incrível, está-se a fazer história, estamos a mudar o processo das coisas, mas por outro lado as pessoas vão fazer os mesmos erros, isto porque não são informadas o suficiente sobre isso.[...].

A acrescenta, a nível da construção de um futuro mais sustentável que

[...] percebi que tínhamos de fazer alguma coisa e que eu pessoalmente tinha de ter mais atenção ao que estava a fazer aqui neste mundo [...].» [...] é preciso educar as pessoas, mas não incutir, falar informalmente como estamos a fazer hoje sobre estes temas. [...] Se eu tivesse tido mais cedo alguém a ter a conversa que teve comigo naquele dia, mas numa escola, face a uma turma de trinta pessoas, mesmo que as trinta não mudassem de opinião, ficavam a conhecer, e se dez dessas pessoas mudassem o seu hábito já era incrível e se em cada turma dez pessoas mudam os seus hábitos ou um pequeno hábito, já vale a pena esta parte educativa.

O Abel

Abel, tem 61anos e é mecânico. Abel refere, reiteradamente, nas narrativas construídas ao longo da entrevista como conversa (Burguess, 1997) que temos de «cuidar do meio ambiente» e da nossa alimentação.

Refletindo sobre a sustentabilidade e o meio ambiente, concretiza dizendo «[...] a sustentabilidade [...] está direcionada ao meio ambiente... penso que será o nosso bem-estar, a nossa própria alimentação, tudo o que envolve resíduos saber separá-los, saber cuidar deles e assim sucessivamente...».

Sublinha muitas preocupações com as práticas pouco ecológicas e pouco sustentáveis de muitas pessoas com quem interage, algumas ligadas à sua profissão de mecânico e ao futuro da sua própria família e da humanidade:

[...] centram-se em pensar no dia de amanhã, pensar no futuro, pensar que tenho os netos e depois bisnetos e temos de lhes dar uma vida com um futuro risonho, um futuro feliz.” ; «[...] É muito triste, por exemplo, quando vamos fazer uma caminhada pelo campo, e encontramos sacos do lixo, pneus velhos, frigoríficos pela beira dos caminhos [...]” ; «[...] Quando eu vou às peças, vejo lá muito consumidor final a comprar jerricans de óleo [...] a título de curiosidade pergunto-lhes “vocês vão mudar o óleo do vosso carro e o que é que vão fazer ao óleo queimado?” respondem-me «voltamos a colocar dentro do jerricans e deixamos no contentor de lixo comum”... fico chocado!

Em relação às práticas que procura desenvolver para ser diferente dos que critica e para pensar mais no futuro do planeta das pessoas e na sustentabilidade, elenca diversas mudanças que operou em si e que poderão servir de inspiração a outras mudanças necessárias para uma vida mais sustentável assente na reciclagem de inúmeras matérias:

[...] eliminando tudo o que são lixos desnecessários, como pulverizações que se utilizam por vezes nas oficinas, vaporizações que vão para o ambiente, para a atmosfera [...]. No caso das embalagens de spray em lata [...] são todos amassados e enviados para a sucata de metal... separar os lixos uns dos outros [...]cascas e frutas, tentamos deixar apodrecer para depois cultivar o solo e fortalecer as próprias plantas... todos os alimentos que produzimos são consumidos em casa [...]; [...] aproveitamos estrumes dessas aves para meter na terra [...]. Sou caçador e ao dar um tiro, apanho sempre o cartuxo vazio, porque sei que aquele cartuxo, para ser destruído, demora cerca de oitocentos

anos [...]” ; «[...] tenho dois tanques, de mil litros cada, onde vai ter toda a água que é recolhida pelos meus beirados... desta forma, aproveito essas águas para lavar os canis dos meus cães, para regar as plantas, e até para lavar a minha oficina! [...].

Fala-nos, também, das mudanças mais difíceis de pôr em prática como é o caso da substituição dos sacos de plástico. Nas suas próprias palavras, «a redução do plástico vai ser um processo difícil para todos»:

Os sacos de plástico [...] deveriam ser substituídos. Quando era miúdo [...] o saco de papel [...] ia para o lixo [...] passado dois dias estava podre [...] o saco de plástico, podem-no colocar no lixo, fazer-lhe o que quiserem que ele demora muitos anos para se deteriorar [...] para queimar vai subcarregar a nossa atmosfera com fumos e com poluições de plástico. [...] A redução do plástico acho que vai ser um processo difícil para todos, apesar de considerar ser um passo urgente.

Fala-nos também da importância da Educação que passa muito pela história de vida de cada um, na sua própria opinião. O trabalho na oficina de automóveis começou muito cedo na sua vida e a regra de tudo ter de limpar no final do dia, essencialmente as manchas de óleo para que não penetrassem no solo, são uma memória orientadora das suas práticas de hoje:

[...] comecei a trabalhar muito cedo [...] baseando-me na minha aprendizagem no ramo automóvel, [...] o chão tinha de estar sempre limpo! Uma mancha de óleo e tínhamos que pegar num pano [...] para que não houvesse infiltrações de óleos no solo. Penso que, com os anos, vamos adquirindo determinadas experiências e acabamos por saber o que estamos a fazer de bom para o ambiente [...].

Abel refere-se à mudança que observa nas práticas dos condutores que buscam a sua oficina. Os carros não vêm com tanto lixo. Há algumas preocupações com a reciclagem e isso só pode resultar de uma nova visão do mundo, de responsabilidade social e de educação social e ambiental:

[...] antigamente os carros vinham para a oficina muito sujos e isso agora não acontece tanto, é muito raro [...] os condutores até têm um saco onde colocam os papéis de rebuçados, etc., onde colocam os papéis de rebuçados, etc. [...].

Relativamente ao futuro e à importância de políticas de proteção do ambiente e de promoção da sustentabilidade, Abel defende uma maior fiscalização e mesmo a punição dos que transgridem. Reconhece que «*o meio ambiente está a ser bem desenvolvido, mas ainda espero muito mais*».

O Mário

Mário tem 70 anos e é aposentado e tem discurso claro e sintético sobre o que é a sustentabilidade. Nas suas palavras, *A sustentabilidade é nós olharmos para uma melhor maneira de prevenir certos recursos disponíveis pelo planeta, para que estes continuem a existir nas gerações futuras*».

Do seu ponto de vista, a sustentabilidade contribui enormemente para a qualidade do meio ambiente:

[...] A sustentabilidade contribui para o melhoramento do meio ambiente, fazendo uma manutenção correta de, por exemplo, águas, resíduos, todas as materiais poluentes...

A propósito das suas práticas que considera sustentáveis, situa-se primeiro numa preocupação com a alimentação, com o uso equilibrado, para além da reciclagem que diz fazer:

[...] tento alimentar-me à base de alimentos de produção própria [...] evito químicos... evito alimentos que sejam produzidos de pulverizações poluentes que sejam nocivos para a saúde. Em relação aos restos, alguns utilizo para os

animais [...] outros [...] são separados e colocados no lixo [...]. Também utilizo a água com prudência, [...], como a que recolho antes do banho, enquanto a água não vem quente, utilizo-as para as descargas do autoclismo, rega de ou jardinagem.»; «[...] em relação à reciclagem eu tento fazer [...], separação dos lixos para os respetivos contentores do plástico e do vidro (...) também faço reutilização [...], de materiais que já tinham pouca utilidade ou quase nenhuma, então aproveito e renovo alguns desses materiais, como móveis antigos [...].

Considera que hoje está mais limitado para poder implementar tudo o que defende como fundamental para diminuir a poluição e aumentar a sustentabilidade: *«[...] em relação a esse ponto, uma vez que hoje tenho pouca mobilidade, é mais complicado! Mas quando ainda conseguia caminhar e movimentar-me bem, deslocava-me o máximo possível a pé...».*

Levado a pensar sobre a importância da aprendizagem de valores e práticas de sustentabilidade, vulgo educação para a sustentabilidade, não hesita em responder sobre o que parece já ter teoria própria resultante da observação e reflexão quotidianas: *[...] algumas foram práticas que eu trouxe da minha geração e depois, consoante a evolução das gerações... outras práticas são reinventadas e aprendidas por mim [...]*. Quando pensa intergeracionalmente, defende que há já, hoje, um conhecimento profundo sobre a importância das práticas sustentáveis mas que no futuro essa consciência e práticas terão de aumentar:

[...] hoje em dia, na minha geração, nós já temos um médio conhecimento, e temos que realmente fazer ver às gerações futuras que eles têm de traçar um nível ainda maior e mais rigoroso para corrigir certos erros que há, porque senão será ainda mais complicado e prejudicial para as gerações vindouras.

No decurso das entrevistas/conversas, procurámos sempre levar a pensar sobre a importância das políticas públicas para a construção de um mundo mais sustentável. Também aqui, a partir dos seus 70 anos de vida, Mário mostra uma ideia muito própria sobre os passos que urge dar:

contentores próprios para a prática de reciclagem, seria realmente um passo em frente para as pessoas aceitarem mais e cumprirem mais, porque era uma maneira que eles tinham de fazer cumprir, os filhos e todas as pessoas que vivam na mesma casa, ao terem esses contentores disponíveis para a separação dos lixos, poderiam vir a cumprir muito mais.

Análise e comparação de narrativas e pontos de vista: algumas conclusões

Procedendo a uma análise comparativa das entrevistas realizadas, é perceptível que apesar das faixas etárias diferenciadas todos os sujeitos apresentam preocupações relativamente à sustentabilidade focando-se, essencialmente na questão ambiental.

Apesar de nos focarmos aqui apenas no início do projeto e com base apenas nas entrevistas abertas, foi possível abordar tópicos e preocupações comuns às quatro gerações, sendo que todos (Brigite, Vera, Abel e Mário) expuseram um conhecimento reflexivo e prático com muitos denominadores comuns, assim como uma noção relativamente atualizada sobre o tema da sustentabilidade.

Parece haver alguma diferença de perspetivas face à importância da educação para a sensibilização e consciencialização da importância das práticas de sustentabilidade. Ao longo das conversas realizadas apenas foi verbalizada por parte das estudantes, a importância da escola para a sensibilização, consciencialização e passagem de informação relativa à sustentabilidade, de modo a promover boas práticas de reutilização e de gestão equilibrada. Os mais velhos tendem a reforçar a educação geracional e aprendizagem ao longo da vida, a tão referida escola da vida por parte do senso comum.

No que toca à perspetiva política, todos os entrevistados consideram ser essencial a implementação de mais e melhores políticas em prol do ambiente, da qualidade de vida e da sustentabilidade.

A Educação Social poderá ter aqui um papel ainda mais visível tanto na educação escolar como na educação fora da escola e ao longo de toda a vida. A Educação Social poderá contribuir para toda esta (trans)formação a partir de novas propostas pedagógicas de educação ambiental e de promoção da educação para a mudança de comportamentos e mentalidades em relação ao desenvolvimento sustentável.

Referências

- Baker, S. (2006). *Sustainable Development*. Routledge.
- Burguess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Celta editora.
- Crutzen, P.J., e Stoermer, E. F. (2000). The 'Anthropocene'. *Global Change NewsLetter*, 41, 17-18.
- Du Pisani, J. A. (2006). Sustainable development-historical roots of the concept. *Environmental Sciences*, 3(2), 83-96.
- Malthus, T.R. (1798). *An essay on the principle of population as it affects the future improvement of society, with remarks on the speculations of Mr Godwin, M. Condorcet, and other writers*. J. Johson.
- ONU (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo "Nuestro futuro común"*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N87/184/70/PDF/N8718470.pdf?OpenElement>
- Schmidt, L., e Guerra, J. (2013). Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 193-21.
- Schmidt, L., Nave, J.G., e Guerra, J. (2010). *Educação Ambiental-Balanço e Perspectivas para uma Agenda mais Sustentável*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Tilbury, D. (2004). Rising to the Challenge: Education for Sustainability in Australia. *Australian Journal of Environmental Education*, 20(2), 103-114.

Actitudes ambientales en los estudiantes de la Preparatoria San José del Valle, Estado de Jalisco, México

M.V.Z. Josué Aguilar López* y Raúl Calixto Flores**

**Universidad de Guadalajara*

***Universidad Pedagógica Nacional*

mvzjosuea@yahoo.com

Palabras clave: educación ambiental; policrisis; actitudes ambientales; educación media superior.

Resumen

En medio de la policrisis que vive la sociedad a nivel mundial, es importante contar con programas de educación ambiental (EA) en el nivel medio superior encaminados a cambiar la percepción de esta realidad normalizada donde el progreso no es compatible con el medio ambiente. Es indudable que, dentro de esta inercia desarrollista y consumista de la sociedad, las actitudes de las personas han de ser cambiadas, esta es una premisa importante de la educación y pedagogía ambiental (Lyotard, 1987; Morín, 2011; Ortega, 2016; Riechmann, 2009). Las actitudes son un constructo psicológico complejo que se compone de tres dimensiones: cognitiva (conocimientos o creencias), afectiva (sentimientos) y actitudinal (disposición a actuar) (Barra, 1998; Castro, 2001; Holahan, 1991; López, 2009). Las actitudes pueden llegar a convertirse en acciones concretas si son debidamente potenciadas ya sea por aprendizaje social o la experiencia personal, las actitudes pueden llegar a traducirse en acciones contundentes si el sujeto está suficientemente informado, capacitado para actuar y no encuentra dificultades en el proceso (Barra, 1998; Castro, 2001).

La Preparatoria San José del Valle se encuentra en el estado de Jalisco en México, cuenta con una comunidad de 4 100 estudiantes, en esta institución educativa se oferta el curso-taller «Educación ambiental». Con el fin de valorar si el taller de EA promueve cambios significativos en actitudes a favor del ambiente se aplicó un cuestionario tipo Likert en la plataforma escolar moodle para todos los estudiantes del plantel. Además, se programaron entrevistas vía virtual con aquellos alumnos que llamaron la atención

por sus puntajes en el cuestionario para profundizar en sus realidades sociales y culturales, lo que permitió obtener una visión integrada.

Los datos de los cuestionarios se sometieron a análisis estadístico para estimar las diferencias o semejanzas entre las dimensiones de las actitudes y otras variables como el grado, el turno, el género y la pertenencia al taller de EA. Las entrevistas se sometieron a un proceso de codificación y análisis de contenido. Los resultados del cuestionario y las entrevistas permitieron construir esquemas para generar explicaciones del fenómeno. Finalmente, se cruzaron los resultados de ambos instrumentos con la literatura consultada para discutirlos, hacer propuestas y generar conclusiones.

Los resultados del cuestionario demostraron que no existe diferencia estadística significativa entre las actitudes ambientales de los estudiantes que cursan el taller de EA y el resto de la comunidad estudiantil. Tampoco se encontró diferencia significativa entre las tres dimensiones de las actitudes en los estudiantes que estudian el taller de EA, lo cual demuestra cierta congruencia actitudinal. Se hicieron otros cruces de variables encontrándose diferencia entre el grado de segundo y quinto, y entre el género y la dimensión actitudinal. En las entrevistas se encontraron algunos hallazgos interesantes que dan cuenta de las realidades sociales y culturales de los estudiantes, también revelaron que algunos de ellos cuentan con las actitudes ambientales para convertirse en agentes de un cambio social, pero también quedaron al descubierto los obstáculos que podrían encontrar para comenzar sus acciones. Dichos obstáculos incluyen la inseguridad debida a la delincuencia, la indiferencia de las personas, incluyendo a los integrantes de su comunidad e inclusive su propia familia en algunos casos, también mencionaron como obstáculo importante su edad.

Se concluye que las actitudes ambientales pueden desarrollarse a través de varias vías, principalmente la escuela y la familia. El taller de EA es importante para desarrollar actitudes ambientales sobre todo en la dimensión cognitiva, ya que en general los estudiantes entrevistados que cursan el taller fueron capaces de definir con mayor claridad un concepto de medio ambiente, además de definir de manera más precisa el concepto de EA, y fueron capaces de identificar interacciones complejas que ocurren en la problemática ambiental.

Referencias

- Barra, E. (1998). *Psicología social*. Universidad de Concepción.
- Castro, R. (2001). Naturaleza y funciones de las actitudes ambientales. *Estudios de Psicología*, 22(1), 11-22.
- Holahan, Ch. J. (1991). *Psicología ambiental: Un enfoque general*. Limusa.
- López Sáez, M. (2009). Actitudes. En E. Gaviria, M. López, y M^a. Cuadrado (Coords.). *Introducción a la psicología social* (pp. 167-204). UNED/Sanz y Torres.
- Lyotard, J-F. (1987). *La condición posmoderna, informe sobre el saber*. Cátedra.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Ortega, A. (2016). Apuntes sobre el origen ético-científico de la destrucción de la naturaleza. *Jandiekua*, 3(5), 29- 37. <http://jandiekua.org.mx>
- Riechmann, J. (2009). *La habitación de Pascal: ensayos para fundamentar éticas de suficiencia y políticas de autocontención*. Los libros de la Catarata.

Estimación del coste de una cesta de la alimentación sostenible en España a través de los presupuestos de referencia

Elena Carrillo-Álvarez*, Irene Cussó-Parcerisas**y Júlia Muñoz-Martínez*

**Ramon Llull University, Blanquerna School of Health Science, Global Research on Wellbeing (GRoW) Research Group*

***Ramon Llull University, Blanquerna School of Psychology, Education and Sport Sciences, Pedagogy, Society, and Innovation with ICT support (PSITIC) Research Group*

elenaca@blanquerna.url.edu

Palabras clave: presupuestos de referencia; alimentación sostenible; coste de la dieta; desigualdades.

Introducción

Los presupuestos de referencia (PR) ilustran cestas de bienes y servicios que se consideran indispensables para garantizar una adecuada participación social. En 2015, mediante una colaboración internacional, se definió el coste mínimo necesario para seguir una alimentación saludable y equilibrada en 26 países de la Unión Europea, pero sin tener en cuenta la sostenibilidad. La alimentación representa uno de los principales ejes que pueden contribuir a revertir la emergencia climática, así como la malnutrición en todas sus formas. Considerando que una correcta alimentación está condicionada por determinantes socioeconómicos como el precio, resulta indispensable estudiar el coste de una alimentación sostenible con el medioambiente para garantizar el acceso a toda la población, minimizar las desigualdades ya existentes y alcanzar los objetivos internacionales de desarrollo sostenible.

Objetivo

El presente artículo pretende estimar el coste de una cesta de la alimentación saludable que responda también a diferentes niveles de adhesión a una dieta sostenible para adultos en España a partir de la perspectiva de los PR.

Metodología

Este trabajo sigue los pasos propuestos en proyectos europeos previos para desarrollar PR: (1) revisión de las guías de alimentación saludable y sostenible y consulta con expertos; (2) traducción de las guías en una lista concreta de alimentos, (3) establecimiento de criterios para la selección de productos y lugar de adquisición y (4) fijación de precios.

Resultados

Con el fin de promover una alimentación sostenible a través de todos los grupos socioeconómicos, se han propuesto 2 niveles de sostenibilidad (Nivel-1: basado únicamente en las cantidades de alimentos incluidos en la cesta de la compra; Nivel-2: incluye consideraciones de envasado, origen y temporada), de los cuales el menos restrictivo (Nivel-1) resulta en un ahorro de hasta 7.27 €/mes respecto las recomendaciones dietéticas para la población española. No obstante, a medida que se asciende en las restricciones de sostenibilidad (Nivel-2), el precio se incrementa hasta 12.22 € respecto las recomendaciones actuales.

Conclusión

La cesta de la alimentación sostenible desde la perspectiva de los PR sirve como una herramienta educativa para la promoción de una alimentación ambientalmente sostenible, saludable y económica. La provisión de los diferentes niveles de sostenibilidad permite fácilmente identificar los factores dietéticos que contribuyen a una alimentación sostenible y con ello capacitar a la ciudadanía para realizar cambios en su alimentación según preferencias, disponibilidad económica y acceso a los alimentos. Además, la determinación del presupuesto mínimo permitiría el diseño de políticas de protección social y garantizar que todos los grupos socioeconómicos tuvieran acceso a ella. Por último, al considerar en el nivel 2 de sostenibilidad aspectos como el consumo de alimentos de proximidad y de temporada, la cesta de la alimentación sostenible permitiría promover un consumo dietético que protegería no tan solo a los consumidores finales, sino al tejido productor local. En suma, la configuración de cestas de la compra con diferentes niveles de sostenibilidad aporta conocimiento para la educación y la formación de una ecociudadanía y el fomento de la cultura de la sostenibilidad.

Tertulias de ciencias dialógicas

Elena Duque Sánchez*, Regina Gairal Casadó**, Carme García Yeste**,
Laura Ruiz Eugenio* y Rosa Valls Carol*

*Universitat de Barcelona

**Universitat Rovira i Virgili

elenaduesa@ub.edu

Resumen

La Comisión Europea indica en el *European Green Deal* (European Commission, 2019) que es necesario implicar a la ciudadanía en comportamientos, acciones y decisiones más sostenibles y respetuosas con el medio ambiente. En este marco la *citizen science* (ALLINTERACT, 2020-2023; SOCIENTIZE Consortium, 2013) es un elemento clave para que la ciudadanía esté mejor informada y pueda participar en el desarrollo de la ciencia. La *alfabetización científica* (Drummond y Fischhoff, 2017; Yacoubian, 2018) se presenta como una forma concreta de desarrollar la *citizen science* contribuyendo a una educación medioambiental (Agbedahin, 2019; Leicht et al., 2018) que aumente los conocimientos científicos de la ciudadanía y sensibilice a las personas hacia comportamientos respetuosos y sostenibles con el medio ambiente.

En esta comunicación presentamos la Actuación Educativa de Éxito (INCLUDED Consortium, 2011) denominada *Tertulias de Ciencias Dialógicas* (TCD). Las TCD se presentan como una forma de concretar la *alfabetización científica* que contribuye a la participación de la ciudadanía en la ciencia. Específicamente nos centraremos en su implementación con personas adultas (Buslón et al. 2020). Las TCDs consisten en la lectura y diálogo igualitario en torno a las obras más relevantes de la ciencia. Se leen tanto obras universales como *El origen de las especies* de Darwin como artículos científicos recientes vinculados a retos y problemáticas actuales de la sociedad. De esta manera se va reduciendo la distancia entre ciencia y sociedad y se promueve la alfabetización científica de toda la ciudadanía.

A través de entrevistas con mujeres participantes en las TCD se ha evidenciado como su participación las ha beneficiado en el acceso al conocimiento científico contribuyendo a una mayor capacidad de comprensión y de análisis crítico sobre el mismo. Por otra parte las TCD han contribuido a promover la solidaridad y una

ciudadanía activa frente a los retos de la sociedad actual. Finalmente, señalaremos como en el proyecto europeo ScienceLit (ScienceLit, 2016-2018) se elaboró como producto final una Guía Interactiva para formadores sobre como organizar y desarrollar las TCD con personas adultas.

Referencias

- Agbedahin, A. V. (2019). Sustainable development, Education for Sustainable Development, and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, efficacy, eminence, and future. *Sustainable Development*, 27(4), 669-680.
- ALLINTERACT *Widening and diversifying citizen engagement in science* (2020-2023). Horizon 2020. <https://allinteract.eu/>
- Buslón, N., Gairal, R., León, S., Padrós, M., y Reale, E. (2020). The Scientific Self-Literacy of Ordinary People: Scientific Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 977-982. <https://doi.org/10.1177/1077800420938725>
- Drummond, C., y Fischhoff, B. (2017). Individuals with greater science literacy and education have more polarized beliefs on controversial science topics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(36), 9587-9592.
- European Commission (2019). *The European Green Deal*. 11.12.2019 COM/2019/640 final. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0004.02/DOC_1&format=PDF
- INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>
- Leicht, A., Heiss, J., y Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development* (Vol. 5). UNESCO Publishing.
- ScienceLit. *Science Literacy for All* (2016-2018) ERASMUS+. <http://www.sciencelit.eu/>
- SOCIENTIZE Consortium (2013). *Green Paper on Citizen Science*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/green-paper-citizen-science-europe-towards-society-empowered-citizens-and-enhanced-research>
- Yacoubian, H. A. (2018). Scientific literacy for democratic decision-making. *International Journal of Science Education*, 40(3), 308-327.

El cine como herramienta de educación ambiental: recurso digital en línea para analizar el cine

Marco Tulio Gómez Medina y Francisco Javier Reyes Ruiz
Universidad de Guadalajara, México

tmcosmic@gmail.com

Resumen

La presente investigación parte de la necesidad de diseñar un material didáctico que sirva de herramienta para apoyar a docentes y estudiantes de nivel medio superior a mejorar el análisis e interpretación de filmes, documentales y de ficción, que abordan temáticas socioambientales.

El sentido del proyecto es aprovechar que el cine es una expresión artística de gran alcance que llega a diversos sectores y espacios geográficos, además de provocar emociones, sentimientos y propiciar reflexiones sobre la vida o historias de personas y grupos o situaciones sobre la naturaleza. Puesto que el cine influye en la manera en que los individuos perciben y entienden su entorno, induciendo en diferente medida sus comportamientos, hábitos, mentalidad y formas de vida, contribuyendo a la diversidad de pensamiento en una sociedad (Ramírez et. al, 2015).

Se trata de un proyecto de intervención educativa, inspirado en la educomunicación y sus propuestas para el uso del cine, en el aula o fuera de ella, con la finalidad de abordar la complejidad de la problemática ambiental que se vive en todo el mundo. Se reconocen las múltiples miradas de las historias que nos comparten los creadores, quienes reaccionan e interpretan diferentes contextos, construyen contenidos para propiciar procesos de reflexión que orienten hacia la sustentabilidad, adoptando en muchos casos un enfoque multi y transdisciplinar en el que convergen las ciencias naturales, las ciencias sociales, humanidades y el arte, y propician el desarrollo de un pensamiento crítico.

Para el proyecto se ha realizado una amplia exploración documental sobre cine y educación ambiental y se han aplicado entrevistas con expertos en medio ambiente, en análisis cinematográfico y en educación ambiental, así como a profesores y estudiantes

del nivel medio superior para definir el perfil del citado material, de tal manera que esté fundamentado tanto en elementos teóricos de la pedagogía como en dar respuestas al contexto educativo en el que se mueven los potenciales usuarios de la herramienta que se producirá. Todas las entrevistas dejaron ver la importancia del aporte que daría una herramienta digital que contribuya al análisis y comprensión de las problemáticas socioambientales, capitalizando las múltiples potencialidades que ofrece el cine como vehículo de educación.

El resultado de la investigación de campo arrojó un multicolor de opiniones y sugerencias para la elaboración de la herramienta y el uso del cine con fines educativos. Se confirmó en la voz de los entrevistados que el cine puede ser una herramienta muy valiosa para desarrollar un aprendizaje más significativo, duradero y profundo, si es empleado en el marco de un programa educativo bien estructurado y de manera didáctica.

A continuación, se mencionan algunas de las aportaciones que surgieron de la investigación y se tomaron en cuenta para la producción del recurso didáctico:

- En la herramienta didáctica creada se deben incluir conceptos básicos del lenguaje cinematográfico como estrategia importante de educación para mejorar los análisis y reflexiones de las obras y comprender con mayor profundidad los mensajes que transmiten.
- La centralidad de las películas que se sugieren está en los contenidos ambientales, de ahí que la educación ambiental debe ser un referente teórico ineludible para realizar una interpretación integral de los filmes.
- Elaborar propuestas para que el empleo del cine genere, de manera intencionada y programada, procesos de reflexión y pensamiento crítico que capitalicen los temas y abordajes tanto de la cinematografía de ficción como documental.

Con las potencialidades que ofrece la tecnología actual, este material digital será útil como herramienta didáctica, utilizando películas que, bajo diferentes categorías de temas, tocan situaciones ambientales en las cuales se analizará, preguntará y reflexionará en un proceso conjunto entre alumnos y maestros.

Parte fundamental de la herramienta es la incorporación del método de análisis que emplea seis categorías de clasificación, propuesto en el libro *Cine y Educación Ambiental* (Ramírez et al, 2015), el cual permite seleccionar películas entre un sinnúmero de

obras cinematográficas de todo el mundo, y abordarlas desde una perspectiva educativa ambiental. La referida clasificación es la siguiente:

1. Naturaleza.
2. Relación hombre-naturaleza.
3. Relación sociedad-naturaleza.
4. Crisis ambiental.
5. Mundo catastrófico o posapocalíptico.
6. Sustentabilidad.

Como apunta Amar (2009) no se trata de ver una película como simple espectador, sin que exista una reacción, dado que para los objetivos que la educación ambiental persigue en el cine, lo que se busca es mover al pensamiento y a la acción.

El proyecto cuenta con resultados que se están empleando en el diseño y producción de un instrumento de apoyo didáctico que permita acercarse críticamente a películas con contenidos ambientales, hacerles preguntas, desmenuzarlas y hacer una valoración general de las mismas, a través de un modelo de análisis accesible para los estudiantes del nivel medio superior.

En síntesis, el material digital referido está en proceso de producción, aplicando los hallazgos que brindaron la investigación documental, el trabajo de campo y el empleo de principios didácticos, de tal manera que coadyuve al desarrollo de procesos de educación ambiental. Esto se muestra en la página que se encuentra en construcción (cineduambiental.org) y tiene como base teórica el arte del cine, la pedagogía ambiental y las tecnologías de la información y la comunicación.

En el proyecto se considera que resulta imprescindible cultivar el lenguaje cinematográfico y utilizar estrategias tecnológicas en la educación de los jóvenes, en vías de construir orientaciones que permitan pensar y actuar en vías de la sustentabilidad (Martínez, 2016).

Referencias

- Amar, V. (2009). El Cine por una Educación Ambiental. *Educação & Realidade*, 34(3), 133-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227055010>
- Martínez, E. (2016). Cine para niños, cine hecho por niños, un desafío posible para la educomunicación. *Aularia*, 2(4). http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11014/Cine_para_ninos.pdf?sequence=2
- Ramírez, R., Meixueiro, A., y Escobar, O. (2015). *Cine y educación ambiental*. La Zonábula.

Estrategia de educación ambiental en el Colegio Mission: una propuesta de intervención crítica, propositiva y humanista

Claudia Guadalupe Lugo Sánchez y Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad de Guadalajara, México

claudialugosan@gmail.com

Palabras clave: educación ambiental; problemática ambiental; medio ambiente; programa educativo.

Resumen

La evidencia de la crisis ambiental planetaria condujo a pensar sobre la clase de educación que necesitamos para reconstruir el futuro al que nos estamos conduciendo. Nuestra sociedad tiene la necesidad de una educación que persista en los conocimientos, actitudes, comportamientos y hábitos frente al medio ambiente orientados a conseguir que la humanidad cambie su concepción ambiental (Rengifo, 2012). La educación ambiental (EA) nace como respuesta ante esta necesidad, como el proceso que busca crear conciencia en los seres humanos con su entorno, con el propósito de que cada individuo sea conciente, responsable y capaz de tomar decisiones en este plano (Alea, 2005). La EA formal en México ha cambiado a través de los años, trabajando en fortalecer los programas educativos desde una perspectiva teórica, metodológica, pedagógica y ética respondiendo a las necesidades de su contexto (Martínez, 2017).

El Colegio Mission (CM) ha impartido la materia de EA por 16 años, sin embargo, su desarrollo ha sido inconsistente a lo largo del tiempo por distintos factores, es por eso que se busca fortalecerla EA por medio de un programa educativo vinculado al aprendizaje cooperativo Kagan con el cual trabaja el colegio. Este proyecto se llevó a cabo bajo un enfoque crítico para el desarrollo de un trabajo investigación-acción participante, haciendo énfasis en la relación entre la investigación y el cambio social, ya que existe un compromiso no solo de conocer la realidad sino también de transformarla (Reyes, 2015). Para la obtención de información se procedió a planear la intervención, elegir y diseñar los instrumentos de investigación, aplicarlos, analizar los resultados y realizar la propuesta del programa educativo de EA. Se aplicaron cuestionarios abiertos

y entrevistas estructuradas para conocer la percepción ambiental de los sujetos de investigación.

En total se obtuvieron 77 cuestionarios de los 3 grados de secundaria, 20 cuestionarios de los grupos de 1º de Preparatoria del CM, 5 cuestionarios de egresados y 4 entrevistas estructuradas aplicadas a los exmaestros de EA del CM. Se procedió a sistematizar y categorizar la información por grupos para tener una mejor comprensión de los resultados. Gracias a la información obtenida de los participantes se seleccionaron los temas que se pretenden fortalecer por medio de esta propuesta de EA vinculada al aprendizaje cooperativo Kagan. El contenido para realizar el programa educativo de EA en el CM se seleccionó de acuerdo a los temas que necesitan fortalecerse (teoría) y actividades que vinculen en su realidad (práctica).

El trabajo ambiental debe incidir en todos los espacios posibles con el fin de un planteamiento y una concepción de la vida, con una educación popular de énfasis transformador hacia sociedades sustentables. Es fundamental desarrollar la EA cooperativamente no solo por llevar a cabo la dinámica de la institución si no para crear vínculos significativos con el entorno y sus integrantes. Se pretende que este PE se desarrolle a favor de una formación integral de la ciudadanía, que fomente y active valores que contribuyan a hacer de la educación una práctica comprometida para la formación de seres humanos conscientes, críticos y propositivos ante la realidad ambiental, para la edificación de una sociedad más solidaria e integradora que induzcan a cambios que favorezcan al medio ambiente.

Referencias

- Alea, A. (2005). Breve historia de la educación ambiental: del conservacionismo hacia el desarrollo sostenible. *Revista Futuros. Revista Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sostenible*, 3(12).
- Martínez, J. (2017). *Análisis del Programa Educativo del CECA de la Fundación Xochitla, A.C. dirigido a las niñas y los niños de educación básica nivel primaria* [Tesis de máster, Universidad de Guadalajara].
- Rengifo, B. Q. (2012). La educación ambiental, una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. En *XII Coloquio Internacional de Geocrítica. Actas*, Colombia. <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
- Reyes, J. E. (2015). *Guía de investigación de educación ambiental*. Universidad de Guadalajara.

Cultura para la sostenibilidad y el desarrollo humano en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Anna Monzó Martínez y M. Pilar Martínez-Agut
Universitat de València

anna.m.monzo@uv.es

Resumen

La sostenibilidad se ha vinculado a tres ámbitos clave: el medio ambiente, el económico y el social. Seguramente es el ámbito medio ambiental el que mayor difusión e impacto ha generado. En este sentido, el desarrollo de las sociedades humanas a nivel mundial ha propiciado el reto de un crecimiento sostenible que no acabe con la riqueza natural de nuestro planeta.

Aun así, este crecimiento descontrolado, no solo ha afectado al ámbito de la naturaleza, también ha impactado en otros ámbitos, como el relativo a la riqueza cultural (y lingüística) que a menudo ha centrado poco la atención en el marco de las estrategias políticas planteadas a nivel internacional. Si analizamos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030), podemos observar que, aunque algunos de ellos como el ODS 4 (educación), ODS 5 (igualdad) y ODS 10 (inclusión) pueden en cierto modo vincularse con el patrimonio cultural, no existe un objetivo específico orientado a la protección de la diversidad cultural del planeta.

Con todo, el desarrollo sostenible afecta también, y de una manera importante al patrimonio cultural del planeta. En los últimos años hemos estado asistiendo a una pérdida de este patrimonio que difícilmente tendrá una vuelta atrás. La cultura se convierte en un aspecto esencial en nuestra vida cotidiana y en la relación con los demás, y en última instancia se vincula a un aspecto tan esencial como el de la propia identidad.

Ante la pérdida de diversidad cultural a la que se enfrenta nuestro planeta es necesario plantear alternativas. La pérdida de este patrimonio ha ido avanzando en los últimos años, y no podemos olvidar que cada cultura que se pierde se lleva consigo una visión y una forma de entender el mundo que se ha ido gestando a través de los siglos.

La Pedagogía/Educación Social puede y debe realizar una aportación en este ámbito, ya que aparte de lo que implica la pérdida de dicho patrimonio, no podemos olvidar que el desconocimiento y desatención en el marco cultural (y de la identidad cultural) ahonda en los procesos de exclusión.

Las aportaciones desde el paradigma de la interculturalidad (que favorecen la comunicación entre culturas desde el respeto y el reconocimiento de la diversidad), así como el paradigma transcultural (que entiende a los seres humanos como individuos de una sola especie, con una misma identidad, la humana, que es en realidad una identidad híbrida, fruto de las múltiples concreciones culturales y relaciones interculturales), resultan esenciales. Desde esta visión se concibe la identidad no como un estado, sino como un proceso, no como un fenómeno singular sino plural, no como un fenómeno estático, sino abierto al cambio y a la incorporación de nuevas identidades. La identidad se configura, en este sentido, como un ejercicio de voluntad y de libertad. Y la diversidad en un patrimonio que requiere una especial protección. Finalmente, cabe destacar que la cultura es, a su vez, una herramienta de transformación social.

Intervención socioeducativa en familias: la promoción de las actividades en familia como espacio de aprendizaje

Maria Belén Pascual, Victòria Quesada, Maria Antònia Gomila, Josep Lluís Oliver y Rosario Pozo
Universitat de les Illes Balears

belen.pascual@uib.es

Resumen

Los retos de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (Objetivos de Desarrollo Sostenible) se corresponden con los principales retos de Pedagogía Social desde la perspectiva de la sostenibilidad medioambiental y social. La educación constituye una estrategia de transformación transversal en todos los ámbitos de interés, entre ellos la salud y el bienestar o la atención a los valores democráticos que permiten conformar comunidades y ciudades sostenibles.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible alcanzan a todos los grupos de edad y espacios de la socialización. Concretamente, en los ámbitos escolar, familiar y comunitario, el aprendizaje en valores permite tomar conciencia de las problemáticas mundiales y la responsabilidad que tenemos como ciudadanos y ciudadanas del mismo. El aprendizaje de actitudes y valores favorables a la convivencia, la participación, el consumo responsable, el cuidado del medioambiente o los hábitos de vida saludable son retos educativos que implican a la familia, la escuela y la comunidad. El contexto provocado por la covid-19 ha sumado algunos retos más a los planteados por Naciones Unidas, ya que ha provocado un cuestionamiento de nuestros valores, individuales, familiares y comunitarios.

El diseño del Programa de Competencia Familiar (PCF AFECT 12-16) se ha adaptado a este nuevo contexto, incorporando actividades familiares que trabajasen desde lo individual y desde lo familiar aquellos valores vinculados con el tiempo positivo compartido. El programa invita a los participantes a repensar e identificar sus valores individuales y como familia, adoptando un sentido crítico sobre ellos.

En cuanto al tiempo positivo en familia, algunas de las habilidades que se entrenan son las siguientes: observar, valorar y compartir lo positivo; reconocer a los

demás e identificar y hablar de los valores familiares. Además, la práctica orientada a aumentar los tiempos compartidos y los espacios de encuentro, favorecen el diálogo y el conocimiento mutuo. Las actividades prácticas de las sesiones se complementan con las actividades familiares que permiten trasladar las propuestas al contexto cotidiano. Durante catorce semanas el proceso de aprendizaje se orienta hacia el logro de cambios significativos en las dinámicas familiares y a partir de una propuesta de actividades que, a través de una App, complementan las sesiones presenciales. La implementación y evaluación del programa nos permitirá valorar los cambios logrados.

La identificación de los valores familiares, la comunicación sobre ellos, la resolución conjunta de conflictos y la dedicación de un “tiempo positivo” familiar ofrece una oportunidad que trasciende lo propiamente familiar. Por ejemplo, la vivencia de actividades de ocio y tiempo libre en familia es un factor reforzador de la participación en actividades de tiempo libre infantiles y juveniles. Las experiencias compartidas (en entornos escolares, familiares y comunitarios) y la vivencia de lo colectivo pueden permitir la toma de conciencia y la adquisición de valores de convivencia, respeto y responsabilidad social, adoptando una visión mucho más amplia y solidaria del mundo.

La cultura de la sostenibilidad en los principios de intervención socioeducativa y acompañamiento a jóvenes de Cruz Roja Española

Ana Eva Rodríguez-Bravo*, Miguel Melendro Estefanía*, Teresita Bernal Romero**, M^a del Pilar Rodrigo Moriche*** y Eugenio Torrecilla de las Heras****

*Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Universidad Santo Tomás, Bogotá

***Universidad Autónoma de Madrid

****Colegio Ciudad Escuela Los Muchachos de Leganés

anaeva.rodriguez@edu.uned.es

Palabras clave: sostenibilidad; cultura; intervención socioeducativa; jóvenes; principios.

Introducción

El proyecto *ACOMPAÑA. Soporte a la emancipación de los jóvenes en procesos de extutela* es una iniciativa impulsada por Cruz Roja Española, organización que ha buscado validar su modelo de acción socioeducativa y acompañamiento a jóvenes desde criterios basados en evidencias científicas y teórico-metodológicas contrastadas. Este proceso de validación ha sido desarrollado por *TABA. Grupo de Investigación sobre inclusión social y derechos humanos* de la UNED durante el año 2020.

Objetivo

En esta comunicación se presenta la validación de los principios de intervención que sustentan el proyecto *ACOMPAÑA* y su vinculación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por la Agenda 2030 (ONU, 2015).

Metodología

La *Teoría Fundamentada* (*Grounded Theory*) ha aportado el soporte metodológico para el diseño y desarrollo del proceso de investigación cualitativa seguido en la validación del modelo de acción socioeducativa y acompañamiento a jóvenes de Cruz Roja Española. Las fases de investigación contempladas han tenido en cuenta las recomendaciones de Glasser y Strauss (1967) y sus adaptaciones por Andreu et al. (2007), Carrero et al. (2012), Monge (2015), y Charmaz y Belgrave (2019). La

información recopilada para el marco cualitativo del estudio procede de 238 documentos primarios originales aportados por los equipos territoriales que desarrollan el proyecto *Acompaña* y la transcripción de cuatro entrevistas grupales interterritoriales e interdisciplinares con personal técnico de dichos equipos.

Resultados

Los principios de intervención del proyecto *Acompaña* son aquellas líneas generales de trabajo formuladas por Cruz Roja Española en los documentos sobre programación, planificación o diseño de la intervención y el acompañamiento, que han sido contrastadas en el proceso de validación con evidencias de su aplicación en la práctica.

Entre estos principios, la promoción de los ODS de la Agenda 2030 de la UNESCO está siendo incorporada de forma explícita a la programación, planificación y diseño de la intervención socioeducativa, identificándose, en consecuencia, como una de las líneas estratégicas o principios que se adoptan como referente.

Por otro lado, esta promoción adquiere pleno sentido en la medida en que el acompañamiento, el trabajo comunitario y en red, la perspectiva de género, la participación de los y las jóvenes en sus procesos de autonomía o la atención a las necesidades básicas de las personas jóvenes, son reconocidos como los principios más sólidamente establecidos en el proyecto *Acompaña* de Cruz Roja Española. Todos ellos elementos estructurales potentes de la intervención socioeducativa que se realiza, vinculados a las metas definidas en los ODS 1 'Fin de la pobreza', 5 'Igualdad de género', 10 'Reducción de las desigualdades' y 16 'Paz, justicia e instituciones sólidas'.

Conclusiones

El marco de relación existente entre los principios del proyecto *Acompaña* de Cruz Roja Española y los ODS, además de ofrecer amplias posibilidades para lograr avances en la consecución de las metas definidas en ellos, aporta un contexto idóneo para trabajar, con los jóvenes que participan en el proyecto y su personal técnico, competencias clave en el fomento de la cultura de la sostenibilidad, como son la reflexión sistémica, el pensamiento crítico y la toma de decisiones colaborativas.

Referencias

- Andreu, J., García-Nieto, A., y Pérez-Corbacho, A. M^a. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. CIS.
- Carrero, V., Soriano, R. M^a, y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada 'Grounded Theory'. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. CIS.
- Charmaz, K., y Belgrave, L. (2019). Thinking About Data With Grounded Theory. *Qualitative Inquiry*, 25, 743 - 753. <https://doi.org/10.1177/1077800418809455>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine publishing.
- Monge Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

La dimensión ambiental-ecológica en el ocio intergeneracional

Magdalena Sáenz-de-Jubera, M^a Ángeles Valdemoros, Rosa Ana Alonso-
Ruiz, Ana Ponce-de-León y Eva Sanz-Arazuri
Universidad de La Rioja

m-magdalena.saenz-de-jubera@unirioja.es

Resumen

El texto que presentamos se vincula al Proyecto de I+D+I «Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos» (EDU2017-85642-R), financiado en el marco del Plan Nacional I+D+I con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) para los años 2017-2019.

Las experiencias de ocio ambiental-ecológico compartidas entre abuelos y nietos reportan importantes beneficios a ambas generaciones, vinculados a la promoción del aprendizaje mutuo, la sensibilidad y la sostenibilidad medioambiental.

La influencia familiar en la práctica de ocio, unido al gran potencial de la naturaleza y a los inquietantes datos que apuntan a un alejamiento de los niños del entorno natural, motivaron esta investigación, que se centró en el estudio de estas experiencias de carácter ambiental-ecológico en el contexto familiar.

El objetivo fue examinar las actividades de ocio ambiental-ecológico que compartían abuelos y nietos, y las aportaciones que para ambos se derivaban de su práctica.

Se desarrollaron dos grupos de discusión. En el primer grupo participaron 8 nietos, de entre 6 y 12 años, 4 chicos y 4 chicas; en el segundo, 9 abuelos (5 varones y 4 mujeres) con nietos con edades comprendidas entre 6 y 12 años.

Se creó un sistema de categorías que partió de una base teórica sobre el ocio en el marco de las relaciones intergeneracionales, a partir de una búsqueda de artículos en bases de reconocido prestigio, previo al examen de las transcripciones -fase deductiva-. Posteriormente, a medida que se analizaban los testimonios y reflexiones aportadas por los participantes en las dos sesiones de discusión, se ampliaron las categorías y se establecieron múltiples subcategorías -fase inductiva-.

Para medir la validez se empleó, por un lado, el índice Kappa de Cohen como indicador de concordancia global entre los expertos, obteniendo un nivel de concordancia casi perfecto con tres de los expertos (0.862, 0.818 y 0.822) y sustancial con los tres restantes (0.742, 0.695 y 0.678). Por otro lado, se calculó el Coeficiente Kappa de Fleiss para indagar en el grado de concordancia entre el investigador principal y cada uno de los expertos. Las puntuaciones obtenidas por categorías oscilaron entre 0.514 y 0.907, lo que refleja una concordancia entre moderada, buena y muy buena; la puntuación global ascendió a 0.697, lo que expresó un grado de acuerdo bueno.

Los resultados señalaron que las actividades de ocio ambiental-ecológico ocupaban un lugar relevante en el ocio compartido entre abuelos, destacando las experiencias de cuidado de animales, labrar el campo, plantar hortalizas y frutales, así como recolectar y elaborar diferentes conservas. Compartir viajes y excursiones, fueron también actividades preferentes para compartir en la naturaleza. Estas vivencias sustentan un co-aprendizaje intergeneracional con relación al respeto, el compromiso y la sensibilidad medioambiental, y se constituyen en una buena estrategia de fomento del desarrollo sostenible.

El educador y la educadora social escolar como elemento fundamental en la cultura de la sostenibilidad

Sara Serrate González, José Manuel Muñoz Rodríguez, Antonio Víctor Martín García, Margarita González Sánchez y Bárbara Gutiérrez Pérez
Universidad de Salamanca

sarasg@usal.es

Resumen

El momento social, sanitario, cultural e incluso vital que hemos vivido durante el último año derivado de procesos de aislamiento y confinamiento nos tienen que hacer reflexionar, a quienes nos dedicamos a pensar y reflexionar en el ámbito de la Pedagogía Social, en torno a qué oportunidades podemos sacar de todo lo acontecido (Brito et al., 2020). Todos hemos percibido la falta de contacto con lo urbano, lo natural, lo exterior y, también, la falta de contacto humano durante largos meses. Este hecho, el que los seres humanos hayamos tenido que vivir esta situación ha tenido una repercusión positiva para el planeta, le hemos dado un respiro (Pérez-Gómez, 2020) y esto quiere decir que *algo o mucho* está en nuestras manos para afortunar los retos medioambientales presentes. En tiempos de COVID-19 hemos observado que emerge un nuevo modelo económico y social más ecosistémico y es por ello que la Pedagogía y la Educación Social deben saber hacerle frente.

Uno de los grandes perjudicados y afectados de todo el proceso derivado de la pandemia han sido los centros educativos, y con ellos los integrantes de la comunidad educativa –profesorado, alumnado y familias– principalmente por la pérdida de contacto y presencialidad característico de las escuelas, repercutiendo en la socialización de los mismos, que se ha visto arrastrada a la conectividad y a la tecnologización de las relaciones con los otros, con la enseñanza, con el ocio, etc. Son muchos los centros escolares que, con la vuelta a las aulas, han continuado –los que ya venían realizándolo– o han emprendido acciones que permitan una formación de su alumnado en valores que pueden redundar en una mejora de la

conciencia ciudadana –implementación de proyectos de reciclaje, de naturalización de patios, etc.–.

En este trabajo queremos destacar cómo el educador y la educadora social, también en el terreno de la formación ecosocial pueden ofrecer a los centros escolares alternativas, innovaciones y acompañamiento educativo en este proceso global. Los resultados del Proyecto Edinsot, –proyecto orientado a la inclusión de las competencias de sostenibilidad en educación superior–, ponen de relieve que el alumnado del Grado de Educación Social, a lo largo de su formación, logra adquirir competencias en sostenibilidad, resultado de la incorporación de materias encaminadas a ello. En este sentido, además de las funciones que vienen desarrollando los educadores y educadoras sociales en los centros (Serrate et al., 2017), afrontamos un nuevo reto que es la participación en la formación transversal a partir de proyectos integrales que permitan formar al alumnado en valores vinculados a la sostenibilidad.

Referencias

- Brito, S., Bualto, L., Azócar, R., Gálvez, V., y Flores, C. (Eds.) (2020). *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia*. Universidad Autónoma de Chile.
- Pérez-Gómez, A. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemia: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-24.
- Serrate, S., González, M. y, Olmos, S. (2017). La acción socioeducativa interdisciplinar en la etapa de educación secundaria. Situación y necesidades profesionales. *Revista de Educación*, 376, 200-228.

A expressão musical e a educação ambiental - projeto «O Nosso Mar em 2030»

Cláudia Isabel da Silva Morais
Agrupamento D. Pedro I

claudiaisamoraishotmail.com

Palavras-chave: educação ambiental; projeto; 1.º ciclo; expressão musical.

Resumo

Nos nossos dias assiste-se a uma valorização da importância de protegermos o ambiente e da necessidade de se desenvolver uma consciência ecológica desde cedo nas crianças e sensibilizá-los para as questões ambientais. Neste sentido a escola desempenha um papel crucial ao abordar a educação ambiental quer no pré-escolar quer no primeiro ciclo do ensino básico. Em Portugal a educação ambiental faz parte do currículo como uma área transversal associada à cidadania (Pedroso, 2018).

Neste documento pretende-se apresentar e partilhar uma proposta de trabalho de projeto desenvolvido no âmbito da educação ambiental e de acordo com o *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade* elaborado pela Direcção-Geral da Educação (Pedroso, 2018), em que se seguiu a metodologia de projeto e se optou pela utilização de metodologias ativas ao longo dos meses de implementação e concretização do projeto (Afonso, 2007; Andriotti, 2014; Leighton, 2012).

Este projeto desenvolveu-se numa turma de terceiro ano com 24 alunos, 12 raparigas e 12 rapazes. Este projeto desde o primeiro momento considerou a expressão musical como uma estratégia e ferramenta pedagógica que pode ser utilizada desde os primeiros anos de educação para facilitar a construção de uma consciência ecológica e promover a educação ambiental das crianças.

O projeto O nosso mar em 2030 partiu de uma questão de interesse dos alunos sobre o que está a acontecer ao mar da costa portuguesa «O que podemos fazer pelo nosso mar?» e teve como objetivos: criar nos alunos uma consciência ecológica com vista à preservação da natureza; Reconhecer ações que reflitam a atitude humana face ao ambiente; Identificar alguns comportamentos individuais e coletivos ambientalmente

responsáveis; reconhecer a importância da música na transmissão de uma mensagem ecológica em prol do meio ambiente; criar materiais que permitam sensibilizar as pessoas e evidenciar a importância de proteger o ambiente (Allsopp et al., 2006; Menezes, 2015).

Ao longo das várias semanas de desenvolvimento do projeto realizaram-se diversas atividades desde a identificação dos vários tipos de poluição provocados pelo ser humano; visualização de filmes sobre o ambiente; produção de panfletos e cartazes; reconhecimento dos vários artistas (cantores/compositores) que aderiram a causas ambientais e que através da música contribuíram para transmitir a mensagem da necessidade de protegermos o nosso ambiente e, por fim, a realização do vídeoclip da canção *O nosso mar* da sua autoria e de um documentário sobre a forma como desejavam que o mar estivesse em 2030.

Referências

- Afonso, R. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Allsopp, M., Walters, A., Santillo, D., y Johnston, P. (2006). *Plastic Debris in the World's Oceans*. Greenpeace.
- Andriotti, V. (2014). Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical. *Sinergias -Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 1, 57-66. https://2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/download/13_73e185cca88fb0ab1e6bcd6bbb052055
- Leighton, R. (2012). *Teaching Citizenship Education. A Radical Approach*. Continnum.
- Menezes, W. (2015). *O Direito do mar*. Fundação Alexandre Gusmão.
- Pedroso, J. V. (Coord.) (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade*. Direcção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

SALA 2

**Educación social y gestión
de la diversidad biológica y cultural**

Análisis de las medidas educativas para la gestión y conservación del lobo ibérico (*Canis lupus signatus*) en España

Andrés González Gómez y Luis Llaneza
Universidad de Santiago de Compostela

bioandresgg@gmail.com

Palabras clave: *Canis lupus*; lobo; educación; pedagogía; España.

1. Introducción

El lobo ibérico (*Canis lupus signatus*) (Cabrera, 1907) es un gran carnívoro de carácter oportunista y generalista (Mech y Boitani, 2003) que habita en la península ibérica. La plasticidad de su dieta junto a su capacidad de adaptación, le ha facultado para persistir incluso en hábitats altamente humanizados donde interacciona con fuentes de alimento de origen antrópico, ya sea por depredación o por carroñeo (Llaneza et al., 2012).

Uno de los problemas más importantes para la preservación de la especie se debe a la interacción existente entre lobo y ganadería (Fritts et al., 2003) que genera un importante conflicto social. Para contribuir a su conservación e intentar minimizar el conflicto son necesarias tanto la adopción de medidas preventivas con el objeto de disminuir el impacto sobre la cabaña ganadera (Imbert et al., 2016), así como el desarrollo de acciones tendentes hacia el cambio de actitudes (König et al., 2020). Para lograr este cambio, entre otras medidas, se ha empleado la pedagogía social y la ecoformación, enmarcándose estas acciones dentro en las propuestas del Convenio sobre la Diversidad Biológica (ONU, 1992), el cual insta a la elaboración de programas educativos sobre los que cimentar una sociedad sostenible (Zabala y García, 2008). Asimismo, en numerosas ocasiones, como en la Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental celebrada en Santiago de Compostela (Xunta, 2000), se insistió en la elaboración de acciones que relacionen la problemática ambiental con el entorno sociocultural, recalcando la importancia de las evaluaciones didácticas y la continua reestructuración de los programas educativos. En los

contextos nacionales se publica el *Libro Blanco de la Educación Ambiental de España* (en adelante, LBEA) con el propósito de mejorar la relación entre la sociedad y el medio ambiente a través de proyectos educativos interdisciplinares y evaluables (MITECO, 1999).

En la actualidad el lobo es una especie que polariza a parte de la sociedad, tanto es así que ha servido como indicador social en la compleja relación entre los seres humanos y la naturaleza (Byrd, 2000). Podemos encontrar sectores muy sensibilizados con la conservación del lobo; no obstante, también existen colectivos que rechazan la presencia de la especie debido a la incidencia sobre la cabaña ganadera y el impacto que supone, no solo económico sino también emocional (Gazzola et al., 2008). Añadir además, otro aspecto relevante a tener en cuenta como es la carga cultural derivada de la especie (Grande, 1984), suponiendo la conformación de dos animales distintos: uno real y otro mitológico (Boitani, 1986).

En este orden de ideas, se ha incluido la educación ambiental (EA) entre las medidas de conservación de la especie (Jickling, 1996), ya que se considera herramienta básica para un cambio social implicado con la biodiversidad (Avendaño, 2012; Novo, 2009) que contribuiría hacia una coexistencia entre los grandes carnívoros y los seres humanos (Blanco y Cortés, 2002; Carter et al., 2019). Este propósito de transformación social (García y Priotto, 2009), requiere la participación de la comunidad, dirigiéndose hacia la resolución de conflictos socioecológicos mediante la adquisición de conocimientos y valores (Caride y Meira, 1998; Gaudiano y Arias, 2009). En este contexto en España se elaboraron una serie de recomendaciones agrupadas en la Estrategia para la Conservación y la Gestión del Lobo (*Canis lupus*) en España, que incluyen prácticas pedagógicas (Grupo de Trabajo del Lobo, 2006). Estas son, a grandes rasgos, las líneas maestras que intentan integrar la conservación del lobo ibérico y el desarrollo económico en áreas rurales.

2. Objetivos

- 1) Compendiar las actuaciones educativas que han sido redactadas en los planes de conservación y gestión del lobo ibérico en España.
- 2) Compilar la aplicación de dichas medidas didácticas, las cuales han sido orientadas a poner en valor a la especie y a reducir la conflictividad social.

3. Metodología

Para la elaboración de este trabajo se llevó a cabo la búsqueda y recopilación de información relacionada con las actividades pedagógicas incluidas en los Planes de Conservación y Gestión del Lobo (PCGL) tramitados por las comunidades autónomas (CCAA), así como cuantificar la aplicación de las actuaciones educativas que se contemplan en los PCGL. Para ello se realizaron 28 consultas a las CCAA (Asturias, n=8; Cantabria, n=4; Castilla y León, n=7; Galicia, n=5 y País Vasco, n=4).

Se ha analizado exclusivamente con la documentación aportada por las administraciones. Hemos trabajado acorde a los objetivos educativos previstos en los PCGL, bajo los criterios pedagógicos de garantizar la formación y construcción personal integrando las dimensiones cognoscitiva y emocional, generando desde las instituciones hacia la sociedad aprendizajes basados en el conocimiento real de la especie. En cuanto a los procesos de selección y análisis de la información recibida, mencionar que se han suprimido las medidas orientadas a la formación de funcionarios y al fomento del ecoturismo por no ajustarse a la temática del trabajo. En materia de turismo, se ha tenido en cuenta únicamente la construcción de centros de interpretación y el establecimiento tanto de itinerarios como de cartelería informativa acerca del lobo y el patrimonio asociado. En relación a algunas ayudas o sellos de calidad que están incluidas en algunos PCGL como medidas educativas han sido excluidas de nuestros análisis al centrarse en el fomento de una actividad económica.

Según las respuestas obtenidas por las CCAA se han codificado los resultados de las medidas educativas como (1): CCAA facilita información de la aplicación de las medidas y (0): CCAA no facilita información sobre la aplicación de las medidas.

4. Resultados

Parece ser que en España y en algunas CCAA con presencia de *Canis lupus* la pedagogía social ha sido incluida como una medida más para la conservación del lobo ibérico. Sin embargo, cada CCAA ha empleado estrategias diferentes dentro de su marco competencial. Así, el PCGL de Asturias recoge seis medidas educativas en las que incluye algunas destinadas a la recuperación del patrimonio, otras relacionadas con las medidas preventivas y el resto de sus actuaciones son llevadas a cabo desde el Centro de Interpretación del Lobo en Belmonte de Miranda.

En Cantabria se incorporan tres actuaciones pedagógicas, *i)* la importancia de los perros de custodia, *ii)* las campañas de sensibilización y *iii)* la recuperación del patrimonio etnográfico/cultural ligado al lobo. En Galicia encontramos el mayor número de alternativas didácticas (n=18), de índole general y específicas. Castilla y León cuenta con dos medidas educativas, una en el marco de la educación formal y otra en materia de educación no formal. Álava identifica cuatro medidas educativas centradas en la divulgación y la recuperación del legado histórico asociado al lobo (véase tabla 1).

Encontramos un promedio de 5.8 medidas pedagógicas elaboradas por las CCAA con PCGL orientadas a la conservación del lobo de las cuales llegan a ser finalmente aplicadas un 38,86 %. Asturias aporta información sobre la que observamos una aplicación del 33,3 % de sus medidas educativas previstas. Galicia cuenta con elevadas alternativas educativas (n=18), de las que según la información analizada, hemos podido confirmar el desarrollo del 11 %.

Tabla 2. Resultados de las medidas educativas aplicadas en los PCGL en España

COMUNIDAD	MEDIDAS	APLICACIÓN (PORCENTAJE)
Asturias	6	2 (33,3 %)
Cantabria	3	0 (0 %)
Castilla y León	2	1 (50 %)
Galicia	18	2 (11 %)
País Vasco	4	4 (100 %)

Castilla y León realiza un gran número de actuaciones educativas (n=31) relativas a tareas de información, educación y sensibilización que incluyen campañas específicas y, por sectores, cursos docentes, colaboraciones en publicaciones o proyecciones de EA y sobre su PCGL entre otras (art. 27.1 de su PCGL); en contrapartida se desconoce la elaboración de la unidad didáctica prevista para el sistema educativo (art. 27.2).

La información proporcionada por Cantabria en lo relativo a la realización de sus medidas didácticas (n=3) para la conservación del lobo en la comunidad resultó poco clarificadora y, por lo tanto, no hemos podido confirmar el desarrollo de las campañas de divulgación sobre el lobo y el PCGL, ni el inventariado de construcciones tradicionales ni las campañas destinadas al turismo sobre la ganadería

extensiva y la importancia de los perros de custodia. Álava concede una información que acredita la aplicación de todas sus medidas (n=4), recogiendo todas estas en la tabla 2.

5. Discusión

Observamos que para la conservación del lobo en España la pedagogía social aparenta ser un tema poco tratado. Las CCAA analizadas muestran actuaciones educativas recogidas en los PCGL. Sin embargo, no llegan a realizarse en su totalidad a tenor de los resultados obtenidos, salvo en el caso de Álava. Consideramos que esta ausencia de acciones de carácter educativo es una de las principales problemáticas existentes en los programas de conservación de carnívoros, en coincidencia con lo que plantea Lucherini et al. (2018). Es interesante reflexionar sobre la implicación de los resultados del presente estudio para dilucidar el motivo que impidió la realización de algunas actuaciones educativas que podrían atenuar el conflicto social. Tanto la teorización como la práctica educativa muestran el valor de la pedagogía para la conservación de los grandes carnívoros, siendo la educación una medida contemplada en los PCGL y publicada en los boletines de las comunidades. Pero parece que la educación no ha sido considerada con la importancia suficiente en vista a la falta de su total aplicación como muestran los resultados obtenidos, por ello, se insiste en su cumplimiento. Se abre el debate ante la importancia de la pedagogía social en las programaciones de conservación de los grandes carnívoros, ya que la educación podría ser una importante vía para mejorar la relación, actualmente compleja, con estas especies pese a ser claves en el equilibrio ecosistémico.

Recordemos que la EA es una disciplina que fomenta el entendimiento real de los grandes carnívoros y podría contribuir a reducir la discordia social (Sauvé, 2010), previniendo situaciones de rechazo frente a la especie. No obstante, este cambio al que debemos aspirar, no debe limitarse en fomentar la conciencia ecológica (Sauvé, 2010), sino que deben aplicarse decisiones técnico-políticas (Novo y Murga, 2010) y ser asumidas por la sociedad.

Observamos, tras el análisis de la información recibida, la importancia de los Centros de Interpretación (Asturias y Castilla y León), lugares donde se centralizan esfuerzos educativos y se promueve socioeconómicamente el entorno rural donde están enclavados, un motivo que posiblemente permita percibir al lobo como un recurso en vez de un impacto (Castaño, 2007). Por otro lado, la estrategia empleada por Galicia de categorizar sus medidas resulta muy oportuna al presentar elevada especificidad de las mismas.

Apreciamos en la periodicidad de las acciones educativas que presenta Castilla y León un procedimiento educativo convincente para la conservación del lobo. En el caso de Cantabria no pudimos confirmar la realización de ninguna actuación educativa encaminada a la tolerancia y el conocimiento real sobre los lobos ni el uso de mastines en la ganadería extensiva mediante la información proporcionada y, por tanto, entendemos que no se ha contribuido lo suficiente a mitigar el posible conflicto social.

La educación contemplada para la conservación del *Canis lupus* se ha previsto en procesos continuos de manera planificada, estos pueden darse en el entorno de la escolarización, conocido como educación formal o fuera de este ámbito en un clima de ocio denominado educación no formal. La educación formal juega un papel crucial dado que es escenario que asegura el mensaje a los jóvenes, con interés o no en el tema, como es el caso de la unidad didáctica para escolares llevada a cabo por Galicia o bien, profundizar en el conocimiento científico, como es el caso en la participación de Castilla y León de procesos académicos como en el título de *Especialista en la Conservación y Gestión del lobo ibérico*. En vista de los resultados obtenidos, debemos indicar que la educación no formal es el ámbito que mayor peso ostenta en la conservación del lobo en España. No podemos olvidar que ambos son escenarios importantes en nuestra sociedad y deberían continuar actuando en sinergia, como afirma Novo (1996).

En relación al valor cultural del *Canis lupus*, hemos observado la previsión de actuaciones orientadas a recuperar el patrimonio ligado a la especie en la mayoría de los PCGL, coincidiendo con Almarcha (2019), el lobo es un componente de regeneración social, restauración del territorio, vía de reencuentro y símbolo de identidad, por lo que consideramos que el valor patrimonial que rodea la figura del lobo es una alternativa más que podría contribuir a mejorar la imagen del cánido mientras contribuye a la dinamización económica en áreas rurales al incluir atractivo y valor a los lugares que ocupa.

Recordemos que este tipo de programaciones educativas deberían tener en cuenta la dimensión humana aplicada a la conservación de fauna silvestre (Kellert, 1999), ya que la consideración social sobre una especie resulta básica en la redacción de planes de recuperación y/o de conservación (Blanco y Cortés, 2002). Asimismo, se sugiere en las CCAA en las que habita el lobo, o esté próxima su colonización, el desarrollo de planes educativos como medida preventiva a una futura discordia social (Black y Rutberg, 2007; Blanco et al., 1990).

Además, se anima a las administraciones a acompañar cada acto educativo de una evaluación que verifique su eficacia, dado que no hemos recibido los resultados sobre ninguna evaluación de las actuaciones realizadas, siendo este un apartado estrictamente necesario (Ocampo, 2017) en todo proceso pedagógico, evidenciando las necesidades, fortaleciendo el método y contribuyendo a rediseñar las estrategias de intervención.

6. Referencias

- Almarcha Martínez, F. (2019). *Observando al Lobo. Un estudio Antropológico Sobre el Lobo y el Turismo en la Sierra de la Culebra* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante].
- Avendaño, W. R. (2012). La educación ambiental (EA) como herramienta de la responsabilidad social (RS). *Revista Luna Azul*, 35, 94-115.
- Black, P., y Rutberg, A. (2007). Effectiveness of gray wolf (*Canis Lupus*) education programs in the midwest: A case study of Wolf Park. *Endangered Species Update*, 24(1), 3-14.
- Blanco, J. C., y Cortés, Y. (2002). *Ecología, censos, percepción y evolución del lobo en España: análisis de un conflicto*. Sociedad Española para la Conservación y Estudio de los Mamíferos (SECEM).
- Blanco, J. C., Cuesta, L., y Reig, S. (1990). El lobo en España: una visión global. En J. C. Blanco, L. Cuesta y S. Reig (Eds.), *El lobo (Canis lupus) en España. Situación, problemática y apuntes sobre su ecología* (pp. 69-93). ICONA, Colección Técnica.
- Boitani, L. (1986). *Dalla parte del lupo*. L'Airone di Giorgio Mondadori e Associati, Milano.
- Byrd, K. (2000). Wolf as social indicator: An analysis of wolf public information in Minnesota. *Beyond 2000. Realities of Global Wolf Restoration*. 23-26 febrero de 2000. Duluth, Minnesota, USA (pp. 50-51). International Wolf Center & Univ. Minnesota.
- Beyond 2000. Realities of Global Wolf Restoration. 23-26 February 2000. Duluth, Minnesota, USA.
- Cabrera, A. (1907). Los lobos en España. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, tomo 7, 193-197.
- Caride, J., y Meira, P. (1998). Educación Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (2), 7-30.
- Carter, N. H., Bruskotter, J. T., Vucetich, J., Crabtree, R., Jaicks, H., Karns, G., Nelson, M.P., Smith, D., y Linnell, J. D.C. (2019). Towards Human-Wildlife Coexistence through the Integration of Human and Natural Systems: The Case of Grey Wolves in the Rocky Mountains, USA. En B. Frank, J. Glikman y S. Marchini (Eds.), *Human-Wildlife Interactions: Turning Conflict into Coexistence* (Conservation Biology, pp. 384-413). Cambridge University Press.
DOI:10.1017/9781108235730.021

- Castaño Blanco, J. M. (2007). Museos y centros de interpretación en el ámbito rural. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 1(8), 45-61. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2007.i8.04>
- Decreto 28/2008, de 3 de abril, por el que se aprueba el Plan de Conservación y Gestión del Lobo en Castilla y León, BOCyL, núm. 68, de 9 de abril de 2008.
- Decreto 297/2008, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Plan de Gestión del Lobo en Galicia, DOG, núm. 13, de 20 de enero de 2009.
- Decreto 23/2015, de 25 de marzo, por el que se aprueba el II Plan de Gestión del Lobo en el Principado de Asturias, BOPA, núm. 78, de 6 de abril de 2015.
- Decreto 14/2016, de 19 de mayo, por el que se aprueba el Plan de Conservación y Gestión del Lobo en Castilla y León, BOCyL, núm. 97, de 23 de mayo de 2016.
- Decreto Foral 33/2010, del Consejo de Diputados de 29 de junio, que aprueba el Plan de Gestión del Lobo (*Canis lupus*) para afrontar el conflicto con la ganadería extensiva en el Territorio Histórico de Álava, BOTHA, núm. 79, de 16 de julio de 2010.
- Fritts, S., Stephenson, R., Hayes, R., y Boitani, L. (2003). Wolves and humans. En L. D. Mech y L. Boitani (Eds), *Wolves: behavior, ecology and conservation* (pp. 289-317). University of Chicago Press.
- García, D., y Priotto, G. (2009). *Educación ambiental: Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Jefatura de Gabinete de Ministros, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.
- Gaudiano, E., y Arias, M. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos*, 31(124), 58-68.
- Gazzola, A., Capitani, C., Mattioli, L., y Apollonio, M. (2008). Livestock damage and wolf presence. *Journal of Zoology*, 274(3), 261-269.
- Grande del Brío, R. (1984). *El lobo ibérico Biología y mitología*. Hermann Blume.
- Grupo de Trabajo del Lobo (2006). *Estrategia para la conservación y gestión del lobo (Canis lupus) en España*. Ministerio de Medio Ambiente.
- Imbert, C., Caniglia, R., Fabbri, E., Milanese, P., Randi, E., Serafini, M., Torretta, E., y Meriggi, A. (2016). Why do wolves eat livestock?: Factors influencing wolf diet in northern Italy. *Biological Conservation*, 195, 156-168.
- Jickling, B. (1996). Wolves, Ethics, and Education: Looking at Ethics and Education through The Yukon Wolf Conservation and Management Plan. En B. Jickling (Ed.), *A Colloquium on Environment, Ethics and Education* (pp. 158-163). Whitehorse.
- Kellert, S. R. (1999). *The public and the wolf in Minnesota, 1999*. International Wolf Center.
- König, H. J., Kiffner, C., Kramer-Schadt, S., Fürst, C., Keuling, O., y Ford, A. T. (2020). Human-wildlife coexistence in a changing world. *Conservation Biology*, 34(4), 786-794.
- Llaneza, L., López-Bao, J. V., y Sazatornil, V. (2012). Insights into wolf presence in human-dominated landscapes: The relative role of food availability, humans and landscape attributes. *Diversity and Distributions*, 18(5), 459-469.

- Lucherini, M., Reppucci, J. I., Soler, L., González, A., González Ciccía, P., Palacios, R., Pereira, J.A., y Zapata, S. (2018). Analizando los esfuerzos para la conservación de carnívoros terrestres en Argentina. *Gayana (Concepción)*, 82(2), 105-117.
- Mech, D., y Boitani, L. (Eds.) (2003). *Wolves: Behavior, Ecology and Conservation*. University of Chicago.
- Ministerio para la Transición Ecológica (1999). *Libro Blanco de Educación Ambiental de España*. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/blanco_tcm30-77431.pdf
- Novo, M. (1996). La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 75-102. <https://doi.org/10.35362/rie1101158>
- Novo, M. (2009). *La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible* [Environmental Education, a genuine education for sustainable development]. *Revista de educación*. (Nº. extraordinario), 195-217.
- Novo, M., y Murga, M. Á. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7, 179-186.
- Ocampo, J. (2017). La importancia de la evaluación para la mejora de la educación y así obtener calidad educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, en línea. <https://www.eumed.net/rev/atlanter/2017/09/evaluacion-mejora-educacion.html>
- ONU (1992). *Convenio Sobre Diversidad Biológica*. Documentos oficiales de la Cumbre de la Tierra. <https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-es.pdf>
- Orden MED/5/2019, de 28 de marzo, por el que se aprueba el Plan de Gestión del Lobo en Cantabria, BOC, núm. 66, de 3 de abril de 2019.
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 28(1), 5-18.
- Xunta de Galicia (2000). *Novas propostas para a acción: Actas Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental*. Xunta de Galicia, Consellería de Medio Ambiente, Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental.
- Zabala, I., y García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de investigación*, 32(63), 201-218.

Ecociudadanía en espacios naturales. La necesidad de participación sociocomunitaria en el Estuario del Guadalquivir

Fernando López-Noguero, José Alberto Gallardo-López y Diana Yolanda
García-Gallegos
Universidad Pablo de Olvide

flopnog@upo.es

Palabras clave: talleres participativos; metodología participativa; Estuario del Guadalquivir; participación ciudadana; desarrollo sociocomunitario; ecociudadanía.

Introducción

Nuestro planeta lleva décadas sufriendo las consecuencias medioambientales del impacto que genera la actividad humana y el avance tecnológico de sus sociedades, hasta el punto de encontrarnos en una situación crítica que es urgente abordar desde diferentes ámbitos de actuación. La actual crisis ambiental es un problema mundial, además de una cuestión interdisciplinar que cada vez se nutre más de una gran diversidad de metodologías de investigación y de intervención socioeducativa para el desarrollo de la participación e implicación ciudadana (García y Romero, 2014; Gonzaga, 2018; López-Noguero et al., 2020; Martínez et al., 2014; Ospino-Moya et al., 2018; Posada-Pérez y Parra-Salazar, 2020).

La degradación del medioambiente y el abuso en la explotación de los recursos naturales no es solo una cuestión que incumbe al análisis de especialistas científicos, sino que también es responsabilidad y competencia de la ciudadanía en general, ya que el comportamiento que desarrolla el ser humano desde hace años está provocando un aumento en la gravedad de los problemas medioambientales.

La educación ambiental de los ciudadanos y la participación social en la investigación y mejora de las problemáticas que afectan al medioambiente, conlleva una formación y un necesario empoderamiento de la ciudadanía desde un enfoque inclusivo, plural y democrático (López-Noguero et al., 2021; Ramírez-García y Camacho-Bercherlt, 2019). En palabras de García y Rodríguez (2006), «este desafío demanda propuestas que armonicen los elementos económicos, sociales y ambientales, y requiere

un amplio abanico de instrumentos para abordarlo. Una activa participación social y el real involucramiento de las comunidades locales son premisas imprescindibles» (p. 30).

En este aspecto, promover procesos de participación sociocomunitaria para la construcción de una ecociudadanía comprometida con el entorno natural que le rodea, requiere de acciones que informen, difundan, eduquen, sensibilicen e impliquen a todas las personas que conviven en el territorio en cuestión, con el objetivo último de encontrar soluciones compartidas para un desarrollo sostenible. Coincidimos, en este sentido, con Selman (2004) cuando indica que la participación de la comunidad resulta incuestionable para el diagnóstico de los problemas relacionados con los recursos naturales y su aprovechamiento, así como para la resolución de conflictos medioambientales que se dan en diferentes contextos.

Concretamente, esta investigación que presentamos se contextualiza en el territorio del Estuario del Guadalquivir, que es el espacio natural donde desemboca este río, el más importante del sur de España, así como el área donde se une su agua dulce con el agua salada del océano Atlántico. Se trata de una zona biológica de gran biodiversidad natural donde a su vez conviven aproximadamente 300 000 personas de tres provincias andaluzas: Sevilla, Cádiz y Huelva. Es por esta razón, que las personas que habitan en el Estuario del Guadalquivir pueden representar, y de hecho representan, una fuerza social muy potente para conocerlo y participar en la promoción de su cuidado y protección.

Conscientes de la importancia de proteger y preservar el medio ambiente, así como del papel relevante que juega la formación de una ecociudadanía responsable y activa en la promoción de una cultura de la sostenibilidad, surge la iniciativa de un proyecto de diagnóstico participativo promovido por WWF España, denominado «Entremareas: La importancia del Estuario del Guadalquivir», con la intención de conocer las relaciones entre este espacio natural y la ciudadanía que lo habita, así como la percepción que tienen los ciudadanos sobre el Estuario y sobre su futuro medioambiental.

Es importante para las comunidades que exista un desarrollo social sostenible (Torres y Torres, 2013), que satisfaga las necesidades de las poblaciones desde la interacción con el medio ambiente y el respeto al capital natural que provee los recursos (Tyler, 2007). Al respecto, García-Montes y Arnanz (2019) sostienen que «los problemas medioambientales tienen un origen social, económico, cultural y político, vinculado directamente con el modelo de desarrollo socioeconómico de las sociedades

postindustriales» (p. 114). Por esta razón, es fundamental la implicación y la acción colectiva y práctica, desde el reconocimiento científico y sociopolítico de los problemas, y desde la integración real de la ciudadanía en la toma de decisiones para recuperar y proteger la sostenibilidad del medioambiente.

Desde WWF se ha identificado la necesidad de promover entre sus habitantes la importancia de este enclave natural, que no puede ser difundida si no se analiza el grado de conocimiento que tienen los habitantes sobre este espacio, sus principales vínculos y afecciones a él, así como la proyección de futuro que ellos aprecian para este espacio.

Por tanto, esta investigación se ha centrado en el Estuario del Guadalquivir y en los ciudadanos que habitan en él, pues dicho entorno natural congrega una mezcla rica en biodiversidad y factores sociales, culturales, históricos y medio ambientales, que, hasta fechas recientes, no habían sido indagados desde la mirada social de su ciudadanía (López-Noguero y Gallardo-López, 2021). Esa mirada social ciudadana es fundamental para tener en cuenta el aspecto socioeducativo de la problemática de este entorno natural tan particular, y entender cómo los pensamientos, sentimientos, actitudes y comportamientos de los actores sociales implicados adquieren relevancia para la comprensión de la relación entre el ser humano y la naturaleza.

En este sentido, las investigaciones socioeducativas, con enfoques participativos para la ciudadanía, especialmente centradas en la dimensión cultural, identitaria y emocional de los colectivos tienen una influencia significativa sobre los comportamientos y las creencias de las personas en relación al medioambiente y a su preservación (Iglesias da Cunha et al., 2020).

Objetivos

Los objetivos de investigación han sido fundamentalmente:

- Profundizar en el conocimiento de la situación socioambiental de un entorno natural tan excepcional como el del Estuario del Guadalquivir, así como la de su patrimonio económico, medioambiental y sociocultural.
- Conocer el grado de vinculación de la población del Estuario del Guadalquivir con el espacio natural que le rodea.

Estos objetivos se han tratado de alcanzar a través de talleres participativos, que tenían los siguientes propósitos:

- Crear un espacio abierto de participación para que los ciudadanos, que habitan en el Estuario expresen sus ideas, vínculos y lazos personales e identitarios, preocupaciones y aspiraciones para este espacio natural.
- Fomentar un vínculo más cercano de la población del Estuario con su entorno natural, a través de la construcción colectiva del conocimiento, al análisis y el diagnóstico participativo, así como la puesta en valor de este espacio natural y el establecimiento de sinergias socioculturales en sintonía con el medio ambiente.
- Resaltar el valor biológico y social del Estuario del Guadalquivir entre la población de los municipios que lo conforman.
- Difundir el valor de una ciudadanía consciente y responsable con el entorno natural en el que viven.

Metodología

Para el desarrollo del trabajo de la presente investigación, se decidió que la ciudadanía fuese el principal actor y fuente de conocimiento, así como protagonista en el análisis de este espacio natural. Es por ello que, desde un principio, este análisis se abordó desde una perspectiva participativa, que promoviera un entorno cercano, abierto y creativo que favoreciera el intercambio ciudadano de experiencias y de información sobre la temática tratada.

Por ello, como hemos indicado, se optó por trabajar a través de talleres participativos abiertos a la ciudadanía que habita en los catorce municipios pertenecientes al Estuario del Guadalquivir, utilizando una metodología de trabajo participativa que hiciera protagonistas, reiteramos, a todos los ciudadanos en la construcción comunitaria del análisis de la realidad del Estuario, descubriendo sus vínculos personales, profesionales y emocionales con el espacio, así como sus preocupaciones o deseos de futuro para la zona.

El diagnóstico participativo se basó fundamentalmente en las vivencias, experiencias personales y conocimientos previos de cada asistente, tratando de hacer realidad la construcción colectiva del conocimiento, la reflexión grupal y la síntesis de los puntos más importantes a partir de técnicas basadas en una metodología participativa.

La metodología participativa nos proporciona un conjunto de estrategias, técnicas y herramientas para la participación social ciudadana facilitando, dinamizando y estableciendo de forma sistémica y organizada procesos participativos (Cimas, 2015;

Guevara et al., 2020). Con esta metodología, las comunidades trabajan de forma conjunta, con la implicación de técnicos e investigadores, en la identificación de problemas concretos y en la búsqueda colectiva de soluciones reales (Fogel, 1999).

Así, nuestros talleres ciudadanos trataban de fomentar la comunicación interpersonal a través de diversos procedimientos que ceden el protagonismo a los interesados, motivándolos para la reflexión, el intercambio, la colaboración, etc., especialmente a través de dos grandes recursos: la motivación y la comunicación (López-Noguero, 2005).

Estos talleres se diseñaron, fundamentalmente, teniendo en consideración 4 técnicas participativas que fomentaban la reflexión individual y la posterior construcción de conocimiento grupal y colaborativo. Las técnicas utilizadas fueron: «Mapa del Estuario», «Lluvia de ideas con tarjetas», «Campos de fuerza» y «Miremos más allá», algunas de ellas inspiradas en las técnicas participativas para la educación popular de Vargas et al (1993). A continuación en la tabla 1 se describen las técnicas participativas utilizadas durante el desarrollo de los talleres.

Una vez diseñado el esquema a seguir en los talleres, se trabajaron especialmente los siguientes aspectos: el fomento de la reflexión individual y colectiva, la promoción del dialogo, el debate y la actitud de escucha, la construcción colectiva y difusión del conocimiento, la profundización para el análisis crítico, la estimulación del compromiso personal con la realidad y el entorno que nos rodea, así como la creación de un ambiente cercano y de cohesión grupal que fomente un entorno de confianza y respeto para el intercambio de experiencias.

Los actores principales de los talleres participativos, diseñados y promovidos para esta investigación, han sido los ciudadanos y ciudadanas que habitan en el Estuario del Guadalquivir, mujeres y hombres mayores de edad que conviven en los municipios andaluces de Almonte, Aznalcázar, Isla Mayor, La Puebla del Río, Coria del Río, Gelves, Alcalá de Guadaira, Los Palacios y Villafranca, Las Cabezas de San Juan, Lebrija, Trebujena, Sanlúcar de Barrameda, Chipiona y Rota.

A fin de facilitar la movilidad y cercanía de los interesados en participar en los talleres, se eligieron cinco sedes ubicadas en el territorio del Estuario: Sanlúcar de Barrameda, Trebujena, Almonte, Los Palacios y Villafranca, y Coria del Río, municipios en los cuales se contó con la colaboración de los respectivos ayuntamientos y delegaciones de medio ambiente para definir los espacios públicos donde se llevaría a cabo cada taller.

Tabla 1. **Técnicas utilizadas en los talleres participativos**

TÉCNICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
Mapa del Estuario	Conocer la percepción que los asistentes tienen sobre los límites territoriales del Estuario del Guadalquivir y entre todos reflexionar entre las diferentes visiones geográficas de dicho espacio natural.	En un mapa asignado, cada participante señala el espacio/zonas que conforman el Estuario del Guadalquivir y al final, se hace una puesta en común de los resultados y las conclusiones.
Lluvia de ideas con tarjetas	Poner en común la relación y vínculos que cada participante tiene con el Estuario del Guadalquivir, para así, al final visualizar cuál es la relación predominante que tienen con dicho espacio natural.	A nivel individual se detallan los vínculos en tarjetas, para posteriormente categorizarlos en subgrupos: «personal», «profesional», «económico», «otros» y organizarlos en un papelógrafo, para así visualizar cuál es la relación con el entorno que existe entre los participantes.
Campos de fuerza	Identificar fortalezas y problemáticas percibidas por los participantes en el Estuario, así como su orden de importancia/prioridad. Y así, construir entre todas las personas un documento que identifique las preocupaciones del grupo.	Individualmente los participantes enlistan las fortalezas y problemáticas del Estuario en un formato asignado, posteriormente, en trabajo por grupos se sintetiza sus ideas en un solo documento que, al final, se comparte en plenario y entre todos se crea un solo instrumento que contenga las conclusiones del total de los participantes en el taller.
Miremos más allá	Conocer cuál es el futuro a diez años que los participantes quieren y anhelan para el Estuario del Guadalquivir.	A nivel personal se enlistan los anhelos que se quieren para el Estuario, después se dividen en cuanto a su naturaleza (social, ambiental, económica, etc.) y finalmente, en común se identifican las similitudes o diferencias encontradas entre los participantes en relación al futuro que se quiere para este espacio natural y sus ciudadanos.

Fuente: Elaboración propia a partir, parcialmente, de Vargas et al. (1993).

Concretadas las sedes municipales, cedidas por los ayuntamientos para los talleres, y tratando de conseguir el mayor número posible de participantes, se dio amplia difusión de cada taller a través de cartelería en espacios públicos, publicidad en los medios de comunicación locales, redes sociales, envíos de invitaciones vía correo electrónico y llamadas telefónicas a asociaciones, instituciones educativas, empresas, grupos de interés y colectivos municipales. Así mismo, para esta tarea de difusión se contó de nuevo con el apoyo directo de las delegaciones de medio ambiente de cada ayuntamiento. En algunos casos, incluso participaron en los talleres algunos delegados y técnicos municipales.

El desarrollo de los talleres tuvo lugar a lo largo de media jornada en horario vespertino, con una duración de cuatro horas por cada taller, en los cuales se llevaba a

cabo la presentación del taller y de los facilitadores, se pedía una pequeña presentación a cada asistente y se les invitaba y motivaba a participar. A continuación, comenzó el desarrollo de los talleres, poniendo en marcha las diversas técnicas de participación antes mencionadas. Los talleres finalizaban con una evaluación que permitía obtener el grado de satisfacción de los participantes.

Resultados

En cuanto a la concreción de los resultados de los talleres participativos, podríamos englobarlos en cuatro grandes temáticas:

1) Delimitación del espacio territorial del Estuario del Guadalquivir

Acerca de la percepción que los participantes tienen sobre el espacio que abarca el Estuario del Guadalquivir, nos hemos encontrado con grandes diferencias en todos los talleres. Así, diversos participantes consideraban el Estuario del Guadalquivir exclusivamente como la desembocadura del río Guadalquivir, otras personas tienen una visión muy centralizada en su municipio sin incluir otros municipios que vayan mucho más allá de su territorio. No obstante, también hay quienes sí tienen una visión amplia del Estuario, incluyendo un extenso rango de municipios en conjunto con el cauce del río Guadalquivir y el Parque Nacional de Doñana.

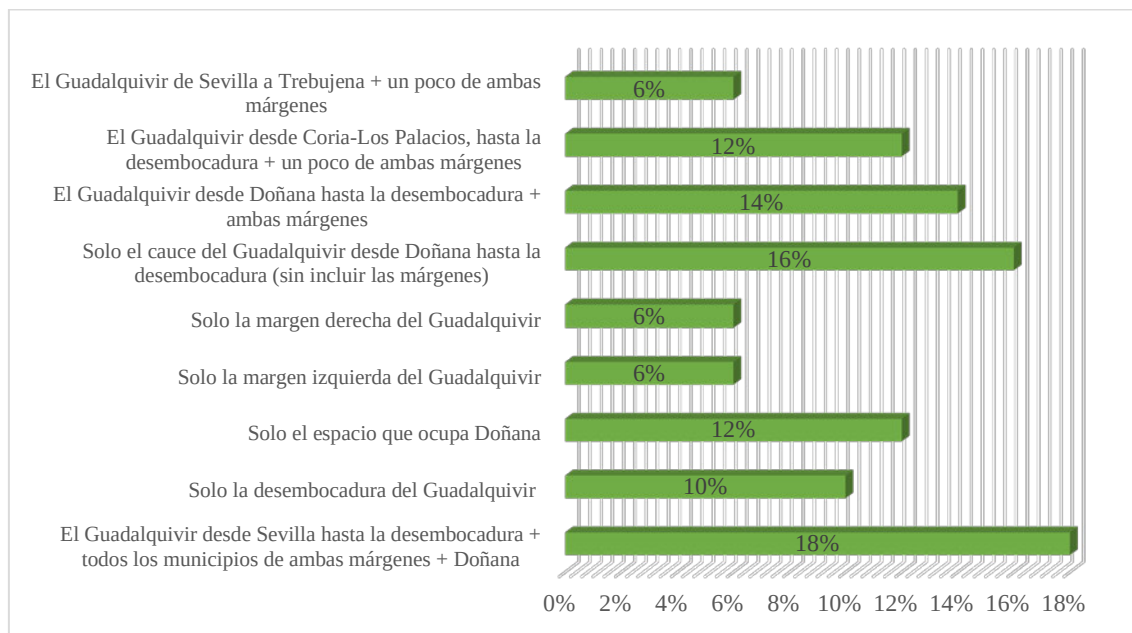
Entre todos los territorios señalados por los ciudadanos, encontramos mayoritariamente nueve diferencias que se pueden observar en el gráfico 1 presentado a continuación.

Así pues, existen dos áreas geográficas especialmente destacadas a lo largo de todos los talleres: a) Los que consideran que el área que define el Estuario del Guadalquivir corresponde al territorio que incluye el cauce del río Guadalquivir, desde Sevilla hasta la desembocadura, con sus municipios que lo rodean, incluyendo el Parque Nacional de Doñana (18 %); y b) Los que identifican el territorio del Estuario teniendo en cuenta solo el cauce del río Guadalquivir desde Doñana hasta la desembocadura, pero sin incluir las márgenes del río (16 %).

Esta gran diversidad de opiniones, nos lleva a interpretar que no existe una visión clara de la ciudadanía sobre cuál es el territorio que abarca este enclave natural. Esta circunstancia ya nos refiere lo difuso del espacio, la nula estructuración del área en cuestión a nivel de percepción espacial de los participantes, y, por ende, la inexistente

falta de conocimiento y concienciación sobre la realidad e incluso el propio territorio del Estuario del Guadalquivir.

Gráfico 1. **Diferentes territorios identificados como Estuario del Guadalquivir**



2) *Vínculos de la ciudadanía con el Estuario*

Las relaciones más predominantes que expresaron tener los participantes con el Estuario se categorizaron dentro de los siguientes subgrupos:

- *Vínculos socioculturales*: relacionados con el ocio y el tiempo libre, de los cuales expresaban frases como: «me gusta echar el día en las marismas con mis amigos», «disfruto las puestas de sol», entre otros.
- *Vínculos económicos*: fuertemente influenciados por las actividades agrícolas, la pesca y el turismo desarrolladas en el Estuario.
- *Vínculos medioambientales*: se encontró que los asistentes tenían pasión por disfrutar del paisaje del Estuario, deleitarse con el avistamiento de aves, y algunos otros también participaban en actividades de voluntariado, teniendo una visión de este espacio natural como un «reservorio de vida», «un pulmón vegetal e hídrico».

De igual forma, tras fomentar la reflexión entre los participantes tratando de encontrar elementos y vínculos comunes de las diferentes localidades del territorio, a la pregunta «qué vínculos tienen en común todos los pueblos del Estuario?», las personas

que participaron en los talleres expresaron diversas opiniones que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 2. **Vínculos en común de todos los pueblos del Estuario del Guadalquivir**

VÍNCULOS SOCIOCULTURALES	VÍNCULOS ECONÓMICOS*	VÍNCULOS MEDIOAMBIENTALES
- La gastronomía - La cultura, con especial mención a la herencia árabe. - El Rocío - La historia	- Las relaciones económicas: agricultura, ganadería, turismo (especial mención a Matalascañas, núcleo costero perteneciente al término municipal de Almonte en la provincia de Huelva)	- El río Guadalquivir y sus aguas - El clima - La naturaleza

**Nota: las actividades económicas eran muy diversas según la actividad predominante en cada municipio.*

Entre todos los comentarios expresados, es de resaltar que se palpaba y se percibía un «sentido de pertenencia al Estuario», e incluso, hubo comentarios de «estar orgullosos» por vivir en un enclave natural tan importante como éste. Esta circunstancia, se vio reflejada especialmente durante la puesta en común y el desarrollo de los debates llevados a cabo en los diferentes talleres. Este hecho, muestra como la mayoría de los asistentes eran personas comprometidas, relacionadas, concienciadas y preocupadas por su entorno natural, que lamentaban que la mayoría de la ciudadanía no compartieran estos valores.

3) La realidad actual del Estuario: fortalezas y problemáticas

Las fortalezas más destacadas del espacio natural, a juicio de los participantes, eran aquellas que coincidían con la riqueza de recursos naturales, su biodiversidad, la avifauna y el agua limpia (categoría 1 Fortalezas). Por tanto, a fin de identificar las fortalezas según su rasgo principal y grado de importancia, éstas se han organizado en cuatro grupos de categorías (tabla 3).

Se destaca especialmente por parte de los participantes de los talleres la riqueza sociocultural de la región, que se considera posible palanca de cambio social. Este aspecto se pone numerosas veces en valor y se estima que es preciso reforzar (rescate de tradiciones culturales, calidad de vida, identidad sociocultural, etc.). Los recursos que aporta la formación de una ecociudadanía responsable, así como el rescate socioeducativo de usos y costumbres tradicionales, se constituyen en herramientas muy valiosas a juicio de las personas que participaron en los diferentes talleres organizados.

Tabla 3. **Fortalezas del Estuario del Guadalquivir identificadas en los talleres participativos**

	FORTALEZAS DEL ESTUARIO MENCIONADAS POR LOS PARTICIPANTES
CATEGORÍA 1 FORTALEZAS (Mayor importancia): Los recursos naturales y la biodiversidad del Estuario del Guadalquivir	Riqueza de sus recursos y biodiversidad
	Valor del paisaje
	Importancia de la avifauna
	Agua limpia
CATEGORÍA 2 FORTALEZAS: Desarrollo socioeconómico y economías tradicionales sostenibles que ofrece el Estuario del Guadalquivir	Desarrollo socioeconómico
	Cultura de economías tradicionales y sostenibles
	Recursos del río: agricultura y pesca
CATEGORÍA 3 FORTALEZAS: Doñana como entidad «paraguas» que protege al Estuario	Doñana y protección de la zona (emblema, apoyo internacional, defensa del entorno)
CATEGORÍA 4 FORTALEZAS (Menor importancia): Riqueza cultural y social que llega a ofrecer calidad de vida	Valor e identidad cultural - riqueza sociocultural
	Calidad de vida

Por otro lado, en el caso de las problemáticas que enfrenta dicho enclave natural, encontramos que las personas coincidían en que los problemas de pérdida de biodiversidad y de contaminación de sus aguas y suelos eran los más preocupantes. La categorización de las problemáticas se presenta a continuación (tabla 4):

Tabla 4. **Problemáticas del Estuario del Guadalquivir identificadas en los talleres participativos**

	PROBLEMÁTICAS DEL ESTUARIO MENCIONADAS POR LOS PARTICIPANTES
CATEGORÍA 1 PROBLEMÁTICAS (Mayor prioridad): Problemas de contaminación y pérdida de biodiversidad	Contaminación agua y suelos (fitosanitarios, pesticidas, fertilizantes, basura, plásticos)
	Pérdida biodiversidad (poca conservación y especies invasoras)
CATEGORÍA 2 PROBLEMÁTICAS: Problemas de gestión	Falta de gestión y voluntad política
	Falta de recursos para abastecimiento
	Sobreexplotación del agua
	Falta de controles
CATEGORÍA 3 PROBLEMÁTICAS: Problemas sociales	Desconocimiento, falta de sensibilización, educación y de identidad (incluyendo a los jóvenes)
	Presión urbana
CATEGORÍA 4 PROBLEMÁTICAS (Menor prioridad): Conflictos de intereses	Aumento de la salinidad - Dragado
	Alteración en la dinámica fluvial
	Almacén de Gas

Por lo que respecta a las cuestiones sociales y educativas, se identificó de forma significativa el desconocimiento de la población con respecto al espacio natural de referencia, así como de la presión que el ser humano realiza sobre el mismo, lamentando la falta de sensibilización, educación y, en numerosas ocasiones, de identidad de la población, lo que provoca desafección con el entorno.

Los participantes destacaron, así mismo, la importancia de desarrollar actividades socioeducativas en las poblaciones que conforman el Estuario, especialmente en el ámbito de lo medioambiental y la vertebración social (participación comunitaria, asociacionismo, voluntariado, etc.), haciendo especial hincapié en el sector más joven de la sociedad.

4) Proyección de futuro

En general, los asistentes plantean un futuro esperanzador y lleno de vida para el Estuario en el cual los ciudadanos estén más concienciados y sean más partícipes de su defensa, disfrute y protección, con una sociedad formada, comprometida, conectada y vinculada con su entorno. Para conseguir este futuro soñado, los participantes destacan la importancia de procesos formativos, la trascendencia de la educación ambiental, así como la necesidad de actividades de sensibilización, de voluntariado, de formación en ecociudadanía, etc.

A su vez, se sueña con un Estuario que sea fuente de empleo, turismo verde, e impulsor de economías sostenibles y respetuosas que, a su vez, aboguen por un Estuario vivo, con aguas de calidad, lleno de biodiversidad, sin especies invasoras y bien gestionado en su totalidad y de forma integral.

Por último, se hizo mucho hincapié entre los participantes en que deberían existir mayores controles en el Estuario, a fin de inspeccionar el uso del agua y de las actividades económicas y de ocio que en él se desarrollan, para así, con voluntad política, el Estuario logre ser un espacio protegido por las Leyes.

Conclusiones

Los resultados obtenidos ofrecen datos relevantes sobre las discrepancias que existen en cuanto a la definición del territorio del Estuario del Guadalquivir. Esta circunstancia es un gran hándicap para este espacio natural, pues al no estar claramente definido su alcance territorial, tampoco existe como entidad legal para ser gestionado en

su integridad. Igualmente, este espacio, tampoco es ampliamente reconocido ni valorado por todos sus vecinos y pueblos que lo conforman.

A pesar de que la ciudadanía que participó en los talleres mostró grandes vínculos emocionales relacionados con el disfrute de este espacio natural, las relaciones emocionales e identitarias de la ciudadanía en general aún son muy escasas con el entorno natural. Se aprecia una muy limitada participación e implicación social en el territorio, cuestión que hoy en día sigue representando un reto para organizaciones no gubernamentales como WWF, administraciones públicas, instituciones y la sociedad en general. Debería ser responsabilidad de toda la ciudadanía formarse, participar e involucrarse en acciones sociocomunitarias que conserven y establezcan mejoras en el espacio natural que les rodea.

Si bien pudimos apreciar en estos talleres que el Estuario del Guadalquivir tiene, a juicio de los participantes, un gran valor ambiental por su biodiversidad, también podemos visualizar el gran impacto social que este representa, pues entre sus fortalezas se ponen en valor muchas otras cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible de la zona, sus rasgos de identidad y valores culturales que generan una gran calidad de vida para sus habitantes.

Sin embargo, a pesar de las fortalezas encontradas, es imprescindible que se continúen desarrollando acciones educativas, medioambientales y de sensibilización, que sean participativas, inclusivas, creativas y abiertas a las poblaciones del Estuario del Guadalquivir, y a la sociedad en general. Si actualmente existen problemas de contaminación, pérdida de biodiversidad, sobreexplotación de agua, falta de una gestión integral de los espacios naturales, etc., es debido entre otras razones, a que, a nivel general, existe una desconexión de las personas con su entorno y una muy limitada participación social.

Así, aparte de otras cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible de la zona, y la gestión de los recursos y sus problemáticas asociadas, destaca especialmente la urgente necesidad de educación ambiental y formación en competencias socioambientales y ecociudadanas que favorezcan un futuro más sostenible de la zona, dando sentido a la palabra «participación».

Por otra parte, para dinamizar la zona, los participantes de los talleres proponen iniciativas tales como la recuperación de actividades tradicionales, fortalecer el apego de la población con el entorno, favorecer la construcción de una idea de territorio común (Estuario) entre las diferentes localidades, potenciar la participación ciudadana,

la inclusión de la ciudadanía en la toma de decisiones, el desarrollo de actividades socioeducativas, etc.

En este sentido, este estudio presenta, en fin, una aproximación a una realidad socioambiental donde se debe potenciar la formación de una ciudadanía participativa, crítica y comprometida con su comunidad, su entorno natural y el uso de los recursos, para una gestión sostenible y garantista para las generaciones actuales y venideras.

Este movimiento educativo y cultural será básico para la sostenibilidad, el cambio y la transformación social, pues creemos firmemente que el trabajo que se realice para apoyar el desarrollo de ecociudadanos, y aumentar su número significativamente, tendrá más pronto que tarde, un impacto positivo tanto a nivel social, como ambiental. De esta forma, la educación y los procesos socioculturales y participativos se configuran en un aspecto básico para hacer frente a los enormes retos que el Estuario del Guadalquivir demanda.

Referencias

- Cimas, R. (2015). *Metodologías participativas. Sociopraxis para la creatividad social*. Dextra Editorial.
- Fogel, R. (1999). Una aproximación teórico-metodológica a la investigación acción. En R. Fogel (Coord.), *La investigación acción socioambiental: Repaso de lecciones destiladas* (pp. 24-58). Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios.
- García, M. C., y Rodríguez, A. (2006). Capital natural-cultural y participación social en iniciativas de ecoturismo comunitario. Estudio de caso en Quintana Roo. *Revista de Geografía Agrícola*, 36, 29-41.
- García-Montes, N., y Aranz Monreal, L. (2019). Metodologías participativas para la planificación de la sostenibilidad ambiental local. El caso de la Agenda 21. *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 44, 109-133. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25354>
- García, Y., y Romero, F. (2014). Estrategia de gestión ambiental para el desarrollo sostenible en la cuenca del río Naranjo, municipio Majibacoa, provincia Las Tunas, Cuba. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 17, 228-250.
- Gonzaga, A. G. (2018). Formación de Gestores Ambientales Comunitarios para Mitigar la Contaminación de la Microcuenca Jipiro. *Revista Científica Hallazgos* 21, (3 extra). <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/241>
- Guevara G. P., Verdesoto, A. E., y Castro N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173.

- Iglesias da Cunha, L., Pardellas, M., y Gradañlle, R. (2020). Públicos invisibles, espacios educativos improbables: el proyecto “Descarboniza! Que non é pouco...” como educación para el cambio climático. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 36, 81-93. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.05
- López-Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Tercera Edición. Narcea.
- López-Noguero, F., y Gallardo-López, J. A. (2021). El Estuario del Guadalquivir, realidad sociocultural desconocida. Un análisis de la base de datos SCOPUS. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, y A. H. Martín-Padilla (Eds.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3925-3933). Octaedro.
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A., y García-Gallegos, D. Y. (2020). El estuario del Guadalquivir y su relación con la población del entorno: conocer para transformar. En J. Longás y J. Vilar (Coords.), *La pedagogía social en un entorno VICA: ¿viejos problemas, nuevas perspectivas? Congreso Internacional SIPS 2019/ XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp.363-366). Blanquerna.
- López-Noguero, F., García-Gallegos, D. Y., y Gallardo-López, J. A. (2021). Empoderando a la ciudadanía: el diagnóstico participativo en espacios naturales atendiendo a la Agenda 2030. En G. Domínguez-Fernández (Coord.). *La dimensión social de la educación. Ciudadanía crítica inclusiva, compromiso y empoderamiento en la cibernsiedad, en el marco de la Agenda 2030* (pp. 115-137). Graó.
- Martínez, N., Olivera, J., Pedroso, M., y Cruz, A. (2014). Metodología de educación ambiental autogestionada, comunidad La Camorra Viñales, Cuba. *Líder: revista labor interdisciplinaria de desarrollo regional*, 24, 127-143.
- Ospino-Moya, F., Palomino-Sánchez, O., Gómez-De Zambrano, M., Infante-Moreno, M., Castro-De Utria, N., Lascarro-Moya, N., y Saucedo-Yépez J. (2018). Estrategias de aprendizaje para promover el cuidado medioambiental a través de la experimentación. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 383-390. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.44>
- Posada-Pérez, N. M., y Parra-Salazar, M. N. (2020). Semillero Medio Ambiente y Sociedad: Investigación acción participativa en clave socioambiental. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(22), 173-195. <https://doi.org/10.22430/21457778.1417>
- Ramírez-García, A. G., y Camacho-Bercherlt, M. (2019). Diagnóstico participativo para determinar problemas ambientales en comunidades rurales. *Telos*, 21(1), 86-113.
- Selman, P. (2004). Community participation in the planning and management of cultural landscapes. *Journal of Environmental Planning and Management*, 47(3), 365-392. <https://doi.org/10.1080/0964056042000216519>
- Torres, C., y Torres, M. (2013). La pedagogía social, una mirada para la resolución de un conflicto socio-ambiental. *Praxis Pedagógica*, 13(14), 71-81. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.13.14.2013.71-81>

Tyler, G. (2007). *Ciencia ambiental. Desarrollo sostenible, un enfoque integral*. Thomson.

Vargas, L., Bustillos, G., y Marfán, M. (1993). *Técnicas Participativas para la Educación Popular*. Editorial Popular.

Experiencia de educación interdisciplinaria para afrontar la crisis socioambiental en la cuenca del Atoyac, México

Ma. del Rocío López Vargas*, Armando Solares Rojas* y Ana Ilse Benavides Lahnstein**

**Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*

***Instituto Angela Marmont, London Natural History Museum*

rociolopezvbiol@gmail.com

Introducción

La situación socioambiental en México y en América del Sur requiere la construcción de formas de acercar la educación a las preocupaciones y necesidades de las comunidades marginadas, compartiendo conocimientos entre educadores, científicos, maestros, líderes comunitarios y formuladores de políticas. En el departamento de Matemática Educativa del CINVESTAV, surge un proyecto creado específicamente para cubrir este fin: la Red «Comunidad, Ciencia y Educación» (Red CCE) (véanse figuras 1, 2 y 3), que es una iniciativa creada para co-construir estrategias educativas para comunidades de México y de América del Sur que padecen problemas complejos relacionados con crisis socioambientales, en particular de acceso y contaminación del agua, incorporando una perspectiva que permite reconocer la relación de estas problemáticas con otros desafíos globales, como la pobreza, la marginación y el acceso a la salud. Estas estrategias son construidas de manera dialógica con y para las comunidades afectadas, a partir de sus preocupaciones y necesidades.

Conformamos a la Red CCE un equipo interdisciplinario de investigadores, activistas comunitarios y maestros de diversas organizaciones, escuelas, universidades y centros de investigación, con el objetivo de proponer respuestas educativas relevantes a las condiciones locales y específicas de las comunidades y escuelas. Nuestro trabajo se enmarca en el desafío estratégico de la educación y es un proyecto financiado por el Consejo de Investigación en Ingeniería y Ciencias Físicas (EPSRC, por sus siglas en inglés) del Instituto de Investigación e Innovación del Reino Unido (UKRI) a través del Fondo de Investigación sobre los Desafíos Mundiales (GCRF).

Nuestra Red CCE está comenzando a trabajar con problemas particulares en comunidades identificadas y crecerá de manera modular, incorporando otros grupos y otros desafíos, compartiendo la diversidad de enfoques necesarios para acercar la educación a los problemas vividos. La Red CCE actuará como un repositorio de habilidades y conocimientos que se mantendrá enfocado en las preocupaciones de la comunidad, aprendiendo con y a través de los académicos y no académicos que tienen experiencia y conexiones en las comunidades involucradas.

Inicialmente nos concentraremos en dos áreas: comunidades rurales del estado de Tlaxcala y comunidades urbanas de la Ciudad de México. Los miembros de la Red CCE han trabajado con comunidades rurales del estado de Tlaxcala desde 2005, participando en investigaciones socioecológicas destinadas a determinar los efectos adversos de la exposición a contaminación ambiental sobre la salud de menores de edad y las personas adultas que viven en la Cuenca del Alto Balsas, en las cercanías del río Atoyac, el tercer río más contaminado de México (Arellano-Aguilar et al., 2015; López-Vargas et al., 2018). El equipo también tiene vínculos con comunidades en el área de Xochimilco en la Ciudad de México, donde los habitantes enfrentan graves problemas ambientales y de agua.

Desde este punto de partida, se planea ampliar la visión de la Red CCE y sus causas a más comunidades de México y a las partes interesadas de Argentina, Chile, Perú, Colombia y Brasil durante la vigencia del financiamiento. Los resultados esperados son: la creación de redes entre investigadores (de Ciencias y Educación), formuladores de políticas, maestros y comunidades que enfrentan problemas socioambientales; desarrollar respuestas de educación en matemáticas y ciencias que preparen a las comunidades marginadas para prevenir y responder a las crisis ecológicas, en particular las del agua; construir recomendaciones de políticas curriculares, formación docente, desarrollo profesional y estrategias de enseñanza; comprometerse con los formuladores de políticas en México y más allá; difundir el trabajo de la Red CCE; la construcción de una red sostenible en México y otros países de América del Sur. Estos resultados conducirán a nuevas perspectivas sobre cómo la educación puede hacer más de lo que hace ahora para abordar los desafíos del desarrollo sostenible.

La Red CCE ha identificado las barreras actuales para el acercamiento de la educación a las preocupaciones de las comunidades: limitaciones del plan de estudios en la escuela; mecanismos para que los profesores tomen conciencia de las preocupaciones

de la comunidad; dificultades para acceder a datos relacionados con los problemas que enfrentan las comunidades; falta de confianza del maestro para trabajar fuera de los límites de la asignatura. Como Red CCE planeamos abordar cada una de estas limitaciones a partir del trabajo interdisciplinario y colaborativo.

Figura 1.



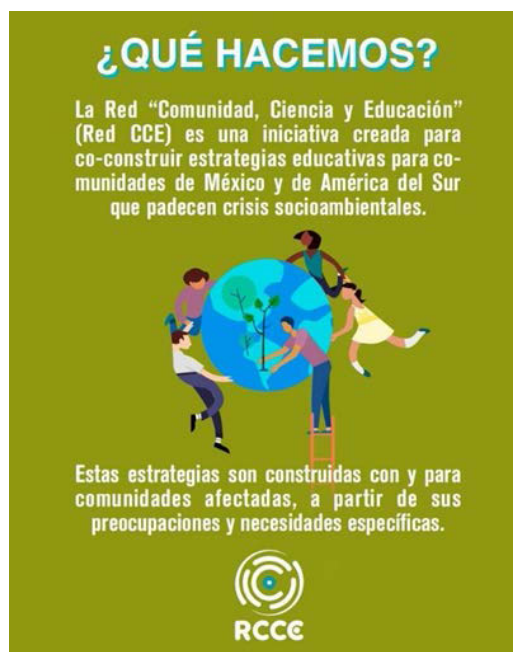
Capacidad del equipo

Los miembros fundadores de la red somos académicos de universidades y centros de investigación mexicanos (Departamento de Educación Matemática, Cinvestav y Sede Monterrey; Facultad de Ciencias e Instituto de Investigaciones Biomédicas Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Nacional Pedagógica; Universidad Autónoma de Querétaro), universidades sudamericanas (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; y Universidad Nacional de La Plata, Argentina) e instituciones del Reino Unido (Escuela de Educación e Instituto Cabot para el Medio Ambiente, Universidad de Bristol; Universidad de Sheffield; Museo de Historia Natural de Londres). Contamos con antecedentes científicos y educativos en: educación matemática y científica, ecotoxicología, evaluación y comunicación de riesgos socioambientales, salud pública y contaminación ambiental. Además de estos miembros, el Centro «Fray Julián Garcés» por los Derechos Humanos y el Desarrollo Local A.C. es parte de la Red CCE como asociación civil sin fines de lucro. El Centro Fray Julián Garcés acompaña a comités de derechos humanos y grupos comunitarios para enfrentar la devastación socioambiental y la trata de mujeres con fines de explotación sexual en Tlaxcala (<https://www.centrofrayjuliangarc.es.org.mx>).

Figura 2.



Figura 3.



Actividades de la Red CCE

Dentro de la planeación de las actividades de la Red CCE está la realización de tres tipos de reuniones para fomentar el intercambio de experiencias, ideas y conocimientos entre todos los actores involucrados para la toma de decisiones comunitarias y educativas. Las reuniones son:

- **Reuniones de inmersión** para identificar temas para la provisión educativa en comunidades marginadas. Las reuniones se realizarán en las comunidades involucradas, aprovechando las experiencias de los líderes locales en cada una de ellas (dos comunidades del estado de Tlaxcala y en dos comunidades urbanas de Xochimilco).
- **Talleres para maestros** para acercar la práctica escolar a las inquietudes de las comunidades (Tlaxcala-Xochimilco).
- **Conferencias plenarias** de la Red CCE, para compartir y difundir nuestro trabajo a nivel nacional e internacional entre profesores, líderes comunitarios, formuladores de políticas, científicos, formadores de profesores e investigadores en educación.

Contexto y necesidades que atiende

Las comunidades de la Cuenca del río Atoyac con las que estamos trabajando han sido gravemente impactadas por la contaminación ambiental producida, en su mayoría, por los procesos de industrialización de Puebla y Tlaxcala en esa región.

Desde inicios de la década de los años 2000, organizaciones civiles de las comunidades afectadas de la Cuenca del Atoyac han realizado registros de casos diagnosticados de enfermedades presentes en habitantes de la zona, como insuficiencia renal, leucemia, púrpura trombocitopénica y anemia (Navarro et al., 2004; Palma y Morales, 2011). Sin embargo, las autoridades sanitarias negaron sistemáticamente la existencia de un problema de salud (Méndez et al., 2017b). No fue sino hasta el año 2017 que, a través de la Recomendación 10/2017 de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), se reconoció:

(...) la violación a los derechos humanos a un medio ambiente sano, saneamiento del agua y acceso a la información, en relación con la contaminación de los ríos Atoyac, Xochiac y sus afluentes; en agravio de quienes habitan y transitan en los municipios de San Martín Texmelucan y Huejotzingo, en el estado de Puebla; y en los municipios de Tepetitla de Lardizábal, Nativitas e Ixtacuixtla de Mariano Matamoros, en el estado de Tlaxcala (Méndez et al., 2017b, p. 3).

En el proceso de esta lucha, organizaciones de las comunidades afectadas pidieron la participación de investigadores y estudiantes de distintas universidades y centros de investigación para apoyar «con argumentación científica» su propia documentación de la contaminación ambiental y las consecuencias a la salud en sus habitantes. A esta petición ha respondido un grupo de académicos de varias facultades e institutos como la Universidad Autónoma de Tlaxcala, UNAM (Instituto de Investigaciones Biomédicas, Instituto de Ingeniería, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Facultad de Ciencias, Facultad de Economía), la Universidad Iberoamericana de Puebla y la UAM-Azcapotzalco. La sinergia de las organizaciones comunitarias locales (el Centro «Fray Julián Garcés» para los Derechos Humanos y Desarrollo Local A.C., la Coordinadora «Por un Atoyac con vida», la Red de Jóvenes en Defensa de los Pueblos), con los académicos han estado trabajando en convenios para exigir el saneamiento y recuperación del río Atoyac, así como la atención y prevención de las enfermedades asociadas con la contaminación.

Las comunidades organizadas con iniciativa y liderazgo, han estructurado campañas de sensibilización en la región mediante talleres y foros públicos de comunicación de riesgo ambiental, elaboración de estrategias de protección y prevención de la contaminación (Méndez et al., 2017a), investigaciones sobre el deterioro ambiental, el desarrollo económico, histórico e industrial de la región, entre otras actividades conjuntas con las organizaciones comunitarias, y campañas de denuncia ante foros internacionales de justicia (ante el Tribunal Latinoamericano del Agua en 2018, el tribunal permanente de los pueblos desde el 2012, y más recientemente con los diputados del Parlamento Europeo que integraron la Caravana Toxi Tour México-Alemania 2019 y 2020) (López-Vargas, 2018).

Algunas de los hallazgos de las investigaciones, realizadas con habitantes de las comunidades y muestras de agua del río Atoyac, presentados en estos foros documentan:

- Daño genotóxico en muestras de sangre de los habitantes de las comunidades, cuya fuente identificada más probable de exposición son las emanaciones de sustancias volátiles provenientes del río Atoyac (Montero et al., 2006; 2020)
- Efectos teratogénicos en embriones de peces (*Danio rerio*) debidos al tipo de sustancias químicas que componen la contaminación del río Atoyac (Arellano et al., 2015)
- Aumento del estrés oxidante en ratas de laboratorio provocada por la exposición a mezclas de compuestos orgánicos volátiles (VOC) presentes en el río Atoyac (Belmont-Díaz et al., 2014)
- Disminución en la capacidad de excreción de compuestos resultantes de la exposición a VOC e incremento en el estrés oxidante y daño genotóxico en muestras biológicas de niños de la comunidad (López-Vargas et al., 2018; Montero et al., 2020).

Estos efectos en la salud no se restringen a las comunidades que viven en las orillas del río. En 2008, la CONAGUA determinó un perímetro de 2 km de distancia desde el cauce del río como de mayor riesgo para los pobladores que se encuentran en esa zona (CONAGUA, 2008). A partir de estos resultados Zamora-Almazán (2019) describió la vulnerabilidad de los niños de las comunidades cercanas al río Atoyac por medio de la identificación de la percepción de factores que los hacen más susceptibles de riesgo.

Nuestro trabajo comienza aquí. Tanto las organizaciones comunitarias (especialmente el Centro «Fray Julián Garcés» para los Derechos Humanos y Desarrollo Local A.C.) como los compañeros de ciencias ambientales de la UNAM son participantes activos de las actividades de nuestra red de trabajo, desde el diseño hasta la impartición de los talleres con los maestros de las comunidades de la Cuenca del Atoyac.

Objetivos

Construir puentes entre investigadores, responsables políticos, docentes y comunidades afectadas. Estos puentes incluirán conexiones con organizaciones locales e internacionales, incluida la Comisión de Derechos Humanos en México, el Tribunal del Agua de América Latina, la UNESCO y otros programas de las Naciones Unidas.

Definir una agenda de trabajo a largo plazo para desarrollar respuestas de educación en matemáticas y ciencias que prepare a las comunidades marginadas para prevenir y responder a las crisis ambientales, en particular las crisis del agua.

Elaborar recomendaciones para políticas curriculares, formación docente, desarrollo profesional y estrategias docentes. Estas recomendaciones serán a dos niveles; uno vinculado a las comunidades particulares y temas específicos, y un segundo, centrado en la metodología de los enfoques interdisciplinarios y comunitarios relevantes para enfrentar los problemas socioambientales en México y en América del Sur en general.

Metodología

Talleres de asesoría y acompañamiento con maestros

A continuación, presentamos los ejes de trabajo para el diseño de los talleres y acompañamiento con los maestros de las comunidades de la Cuenca alta del Balsas, en las cercanías del río Atoyac.

Ejes de trabajo para el diseño de los talleres

Proponemos tres ejes para el diseño y la realización de los talleres: la **co-construcción** de los proyectos educativos, el trabajo **interdisciplinario** con los

contenidos curriculares y el carácter local de las estrategias y las **respuestas** co-construidas.

Partimos de un trabajo dialógico de *co-construcción* con los maestros de las comunidades, a partir de un modelo de colaboración y construcción de soluciones educativas entre maestros e integrantes de la Red CCE. Buscamos construir un espacio de trabajo que nos conduzca a la producción de estrategias/proyectos didácticamente viables y útiles en las condiciones docentes reales y que tomen en cuenta las condiciones institucionales de las escuelas, como el uso del tiempo, el espacio escolar, los recursos didácticos disponibles, y el plan y programas de estudio vigentes (al respecto, retomaremos lo propuesto por Rockwell et al., 2017).

No pretendemos transmitir a los profesores información científica o soluciones didácticas prediseñadas para que, después, ellos apliquen esta información en sus clases. Se trata de que especialistas y maestros construyamos en conjunto estas soluciones educativas específicas para las condiciones locales específicas, tanto ambientales como escolares. Por lo tanto, no se trata de modelos y productos de trabajo «universales» ni «generalizables» a otras escuelas y otros contextos. Se trata de soluciones educativas situadas en los contextos, las restricciones y las posibilidades específicas de cada comunidad.

Buscamos que este trabajo de co-construcción se concrete en el diseño de proyectos didácticos que aborden temas ambientales desde una *perspectiva interdisciplinaria*, en la que las ciencias ambientales y de la salud, las matemáticas, la lengua y las ciencias sociales sirvan como «herramientas» para comprender y, en la medida de lo posible, tomar decisiones sobre los problemas de contaminación, su origen, su evolución y el estado actual de afectación del río Atoyac y de la salud de las personas. No buscamos promover estrategias que den a los estudiantes «las» soluciones; sino proponerles preguntas y proyectos que les permitan construir sus propias respuestas, así como ofrecerles herramientas útiles para ello. El enfoque didáctico propuesto es el de *resolución de problemas*; es decir, son los problemas ambientales los «organizadores» de la actividad: las acciones para resolverlos y las soluciones obtenidas se derivan y validan de acuerdo con los mismos problemas y sus contextos. No son los contenidos curriculares los que están –a toda costa– en el centro de la organización de todas las actividades del salón de clases. Los contenidos se entienden como las herramientas que pueden ayudar a solucionar lo central: los problemas. De esta manera se promoverá que haya distintos enfoques de solución, herramientas a usarse y formas

de validación. Todo esto en un trabajo conjunto entre maestros, científicos ambientales y didactas de las matemáticas y las ciencias, en el cual se reconoce que todos contribuyen con un conocimiento igualmente valioso (esperamos que en futuro se unan al equipo didactas de la lengua y de las ciencias sociales). Un espacio de trabajo en el cual los maestros se sientan libres de dar cuenta de sus propias prácticas, aportar opiniones sobre el manejo del tiempo, la gestión del aula, la factibilidad y viabilidad de las actividades, la necesidad de proporcionar algunas explicaciones; los científicos ambientales proporcionen información y experiencia sobre herramientas científicas que pueden permitir entender y posicionarse frente al problema ambiental; los didactas aporten su conocimiento sobre la enseñanza de las distintas disciplinas, las ventajas de ciertos procedimientos y actividades para el aprendizaje, y la vigilancia de la conexión entre las actividades propuestas y los contenidos contemplados en los programas de estudios. Buscamos retomar experiencias de trabajo con maestros de escuelas multigrado como *Yoltocah* (Rockwell y Rebolledo, 2016).

Para el diseño y desarrollo de los talleres con los maestros proponemos una dinámica de trabajo en la que se combinen:

- Acercamientos a las formas de trabajo y las necesidades de los maestros respecto a la problemática ambiental. Interesa saber cómo actualmente afecta y cómo se está atendiendo en los salones de clases la problemática de contaminación ambiental. Para esto, se contemplaron visitas y entrevistas a las directoras y los maestros de escuelas (San Rafael Tenanyecac y Santiago Míchac, Municipio de Nativitas, Tlaxcala); asistencia a algunas clases, derivadas de posibles invitaciones voluntarias de los maestros; recuperación de experiencias en los talleres y las sesiones de acompañamiento¹.
- Sesiones de discusión sobre los contenidos y herramientas de las ciencias y las matemáticas que los programas de estudios contemplan para la educación primaria (así como de otras áreas, como la geografía y la lengua). El abordaje se planteó con una perspectiva dialógica interdisciplinaria que permitiera discutir contenidos útiles para el estudio escolar de los problemas ambientales locales.
- Sesiones de diseño de actividades en las que, dirigidos por los intereses y las necesidades de los maestros, los especialistas en ciencias y educación apoyen en

¹ Debido a las limitaciones del tiempo y recursos disponibles para este proyecto, de inicio no estamos contemplando estancias de «tipo etnográfico» en las comunidades y los salones de clases. Aunque, por supuesto, esto sería lo deseable (Rockwell, 2011).

el diseño de las actividades y asesoren en la articulación didáctica de contenidos de los programas de estudios de las distintas asignaturas.

- Sesiones de implementación a cargo de los profesores (con apoyo del *enlace* y algún colega de la red si los profesores lo consideran necesario y pertinente).
- Sesiones de discusión de los resultados obtenidos y de diseño de continuaciones de las secuencias o de nuevas secuencias, de acuerdo con los intereses y las necesidades de las comunidades escolares. Se pretende tener una dinámica de tipo «espiral», con un ir y venir entre los salones de clases de los maestros y las aulas de discusión del taller.

Buscamos que como resultado del trabajo con estos tres ejes se favorezca la creación de *agencia*² en los actores de los procesos educativos. Es decir, nuestro objetivo es que podamos ofrecer herramientas didácticas y científicas útiles para las prácticas de enseñanza de los maestros de estas comunidades, de manera que ellos las incorporen para atender, desde sus salones de clases, los problemas ambientales que enfrentan las comunidades. En última instancia, buscamos que las comunidades escolares tengan la posibilidad de recurrir al estudio de herramientas científicas para el entendimiento de los fenómenos de contaminación del río, que puedan hacer previsiones sobre el impacto de esta contaminación en su salud y que puedan tomar decisiones al respecto.

El Memorial: una propuesta de organizador didáctico

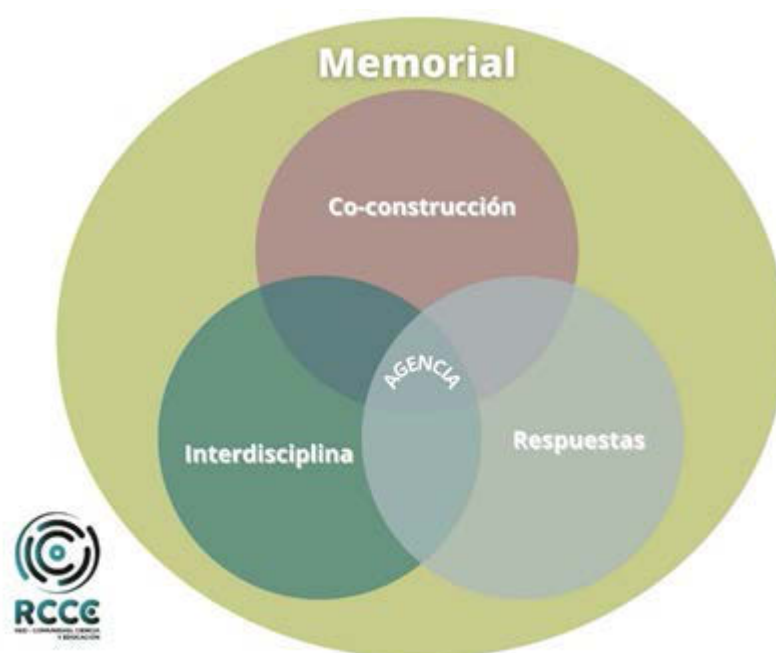
Proponemos construir en cada escuela un «Memorial³ del río Atoyac», el cual funcionará como un dispositivo organizador del trabajo con las comunidades escolares de la Cuenca del Atoyac. En principio, este *Memorial* sería de carácter temporal y sería presentado como producto final del trabajo de un año, en el marco de algún evento conmemorativo como el Día Mundial de Acción en Defensa de los Ríos (14 de marzo), el Día Mundial del Agua (22 de marzo), el Día Internacional de la Madre Tierra (22 de abril), o en el festival de fin de cursos de las escuelas.

² En este proyecto entendemos la adquisición *agencia transformativa* como un proceso de empoderamiento que deriva en la toma de conciencia y responsabilidad colectivas para la transformación de estructuras institucionales (o institucionalizadas) opresivas (ver Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 1968). NOTA: estamos discutiendo cómo aterrizar esta noción.

³ En sentido restringido, por memorial se entiende todo aquel monumento, construcción o edificación que se erige con el objetivo de que ejerza memoria sobre algún hecho o evento particular. En sentido amplio, un memorial también puede ser un libro e incluso puede tener una forma inmaterial, como un día festivo o una canción con el mismo propósito anterior.

La idea es que el Memorial sirva como un organizador de las actividades que realizaremos con los maestros y, ellos a su vez, con los estudiantes de las escuelas. Este organizador nos permitiría, por una parte, tener presentes los distintos actores que participan en el trabajo de la Red CCE, así como sus contribuciones y necesidades en un nivel global e integrador. Por otra parte, a un nivel local y específico, nos permitiría aterrizar las actividades de la red en el trabajo didáctico específico que proponemos para las escuelas. Proponemos que este organizador sea el espacio concreto en el que se desarrolle el trabajo de los talleres, como se muestra en la figura 4.

Figura 4. El Memorial como un espacio de trabajo con los ejes de diseño y realización de los talleres



Este Memorial sería un proyecto anual de cada escuela y contaría con la colaboración de los grupos de todos los grados, pero con participaciones heterogéneas y diversas, dependiendo de la pertinencia para los proyectos educativos de cada escuela y cada grado escolar, del nivel de interés de maestros, alumnos y padres de familia, de la disposición de las autoridades educativas locales, etcétera.

El Memorial contaría con tres secciones: «Érase una vez un río», «El proceso de contaminación del río», y «La recuperación del río». La primera sección se referiría a la memoria comunitaria y el pasado histórico-antropológico del río; la segunda, a las características, los riesgos para la salud y a los responsables de la contaminación actual del río; finalmente, la tercera, estaría dedicada a las luchas comunitarias emprendidas

por organizaciones de las distintas comunidades de la Cuenca del Atoyac que buscan el resarcimiento de las afectaciones socioambientales y de salud, así como el saneamiento y la recuperación del río Atoyac⁴.

El carácter didáctico del Memorial estaría vinculado, por una parte, con las actividades dirigidas a su instalación, como la búsqueda y adecuación de un espacio físico, la planeación y realización de entrevistas a miembros de la comunidad sobre el pasado del río, la elaboración de mapas y maquetas del río, la recopilación de información sobre la naturaleza y características de los agentes que contaminan al río, etcétera. Por otra parte, a través del Memorial articularíamos el diseño de actividades didácticas directamente relacionadas con conocimientos escolares específicos provenientes de los programas de estudios y, a la vez, útiles para contestar preguntas significativas en relación con los problemas ambientales que afectan a las comunidades.

Proponemos que las actividades relacionadas con los conocimientos escolares se introduzcan a partir de preguntas «detonadoras». Por ejemplo, preguntas tales como: ¿cómo era el río?, ¿qué hacían los miembros de la comunidad en torno al río?, ¿qué tipo de animales y plantas habitaban en su entorno?, pueden promover la realización de entrevistas a los abuelos de las comunidades. Algunas otras preguntas como: ¿dónde está el río?, ¿de dónde viene?, ¿a dónde va?, ¿por dónde pasa?, ¿cuánto «mide»? , pueden dar origen a la elaboración e interpretación de representaciones del río, en forma de croquis, mapas o maquetas.

En la figura 5 se presentan algunas de estas posibles preguntas detonadoras y los recorridos didácticos a través de temas y contenidos curriculares que puede permitir su respuesta.

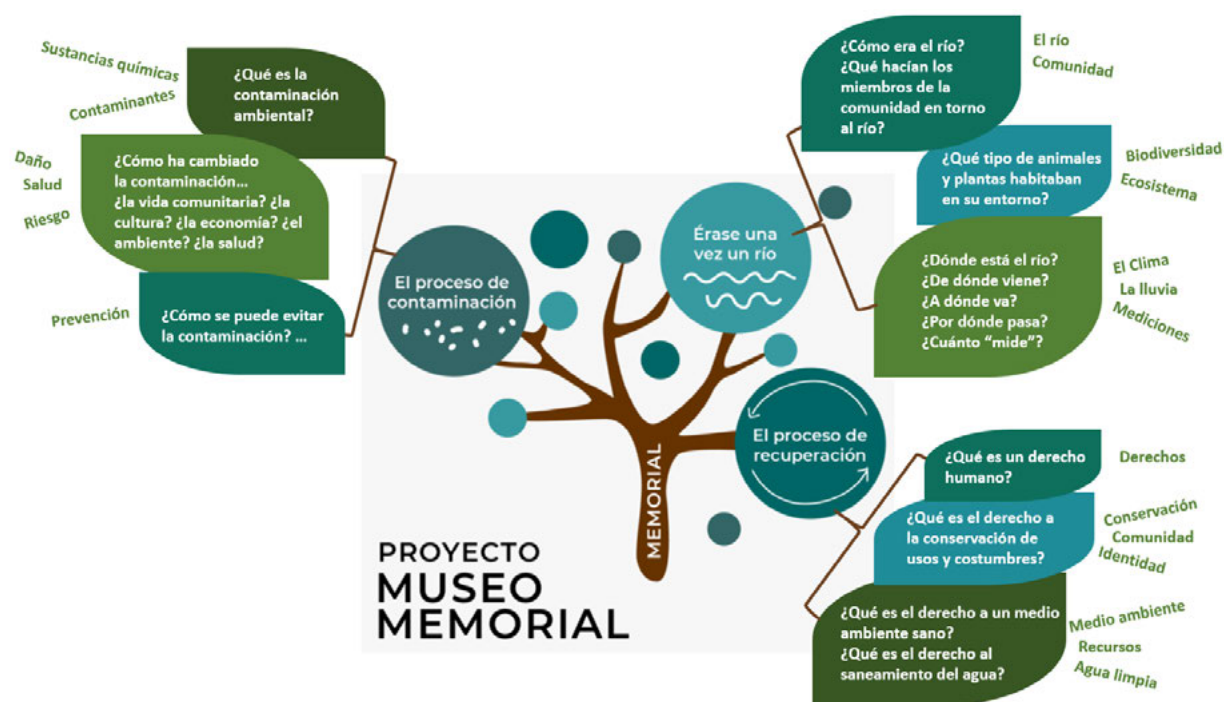
El propósito de presentar estas posibles preguntas detonadoras y sus recorridos didácticos no es prescribir algún recorrido. Buscamos mostrar el potencial del Memorial para organizar diversas preguntas, múltiples recorridos didácticos y una gran cantidad de contenidos curriculares. Una de las posibles entradas a estos recorridos, la cual proponemos para comenzar el trabajo con las comunidades escolares del Atoyac, consiste en preguntar por *el río*, por su pasado, su presente y su futuro deseable. Pero los recorridos podrían originarse con otras preguntas, por ejemplo, preguntando por las

⁴ Es necesario señalar que las organizaciones comunitarias tienen una gran cantidad de productos del trabajo legal, de salud, de ecotoxicología así como histórico, económico y antropológico desarrollado en los últimos 20 años, en conjunto con los equipos de la UNAM, la Universidad de Tlaxcala, y otras instituciones y organizaciones comunitarias y no gubernamentales (ver, por ejemplo, el trabajo del Centro Fray Julián Garcés: <https://www.centrofrayjuliangarcés.org.mx/>).

formas de organización comunitaria para *la resistencia* a las problemáticas derivadas de la contaminación ambiental⁵.

Al presentar esta propuesta didáctica a los maestros es muy importante dejar clara la vinculación entre las actividades propuestas y los contenidos de los programas de estudios. De no ser así, nuestra propuesta seguramente será vista como «trabajo extra» a realizarse adicionalmente a la enorme cantidad de tareas que ya les exigen las autoridades educativas. Por esta razón, todas las tareas de planeación, evaluación y elaboración del avance programático serán también objeto de trabajo conjunto entre maestros y especialistas.

Figura 5. **Algunos posibles recorridos didácticos y preguntas detonadoras organizados a través de El Memorial**



Resultados

Nuestro trabajo puesto en marcha

Si bien, las actividades y los ejes de trabajo mencionados en las secciones anteriores fueron propuestos meses antes de la nueva realidad a la que desde marzo del 2020 nos enfrentamos en México (y meses atrás en diferentes partes del mundo), en el

⁵ Al respecto, cabe destacar que las comunidades organizadas también están desarrollando proyectos de agroecología, ecotecias y economía solidaria.

contexto de la pandemia de Covid-19, muchas de las actividades descritas para los talleres de la Red CCE, han podido ser realizadas gracias al compromiso y entrega de las comunidades escolares, organizaciones comunitarias, y de los miembros de las Red CCE, ya que se reconoció como de suma importancia avanzar en la comprensión de las problemáticas socioambientales, que pueden tener graves consecuencias como es la actual pandemia, así como apoyar en las estrategias educativas en la llamada nueva normalidad, para que tanto estudiantes como profesores contarán con las herramientas necesarias para enfrentar los nuevos retos surgidos de esta situación. A partir de la co-construcción dentro de la implementación de los talleres con profesores de la Escuela de San Rafael Tenanyecac, se formaron grupos de trabajo en los que los objetivos de los ejes temáticos han cobrado vida propia y ahora se tienen las secciones: «Reconstrucción histórica del río y la comunidad», «La contaminación del río Atoyac» y «Derecho de la niñez a un medio ambiente sano y libre de tóxicos». Estos ejes formarán parte del Memorial en el que se ha ido avanzando con estrategias didácticas que integran un trabajo global y comunitario que podrá ser mostrado inicialmente de manera virtual en la plataforma de la Red CCE <https://red-comunidadcienciaeducacion.org> , y cuando las condiciones sean favorables, mediante una sala física en la escuela.

Finalmente, pensamos que trabajar así, desde las necesidades de cada comunidad escolar y a través del Memorial, puede provocar un efecto de «resonancia» que amplifique y multiplique los esfuerzos por recuperar y sanear el río Atoyac, así como reforzar los trabajos que las comunidades organizadas llevan actualmente a cabo.

Referencias

- Arellano, O., Solís-Angeles, S., Serrano-García, L., Morales-Sierra, E., Méndez-Serrano, A., y Montero-Montoya, R. (2015). Use of the Zebrafish Embryo Toxicity Test for Risk Assessment Purpose: Case Study. *Journal of Fisheries Sciences*, 9(4), 52-62. <https://drive.google.com/file/d/1rRkz56amGktRSDhGYIWqkwgSYFNM9m08/view?usp=sharing>
- Belmont-Díaz, D.J., López-Gordillo, A.P., Molina Garduño, E., Serrano-García, L., Coballase-Urrutia, E., Cárdenas-Rodríguez, N., Arellano-Aguilar, O., y Montero-Montoya, R.D. (2014). Micronuclei in bone marrow and liver in relation to hepatic metabolism and antioxidant response due to coexposure to chloroform, dichloromethane, and toluene in the rat model. *Biomed Res Int*, 425070.
- Carriquiriborde, P., Mirabella P., Waichman A., y Van der Brink, P. (2014) Aquatic risk assessment of pesticide in Latin America. *Interated Environmental Assessment and Management*, 4, 539-542.

- CONAGUA. 2008. *Evaluación del riesgo sanitario ambiental de las zonas aledañas al río Atoyac* [Resumen ejecutivo], 1-13.
- López-Vargas, R. (2018). Índice de estrés oxidante en niños expuestos crónicamente a compuestos orgánicos volátiles, y su relación con polimorfismos genéticos de metabolismo de xenobióticos [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- López-Vargas, R., Méndez-Serrano, A., Albores-Medina, A., Oropeza-Hernández, F., Hernández-Cadena, L., Mercado-Calderón, F., Alvarado-Toledo, E., Herrera-Morales, S., Arellano-Aguilar, O., García-Vargas, G., y Montero-Montoya, R. (2018). Oxidative stress index is increased in children exposed to industrial discharges and is inversely correlated with metabolite excretion of voc. *Environ Mol Mutagen*, 59(7), 639-652. DOI: 10.1002/em.22207.
- Méndez Serrano, A., Rosas Landa, O., Martínez Rodríguez, A., Galicia Alonso, I., González Juárez, G., Olvera Carvajal, A. E., Rosado Zaidi, S. J., Hernández García, M. G., y López Santos, J. D. (2017a). *Propuesta comunitaria para el saneamiento integral de la cuenca Atoyac-Zahuapan y la reparación del daño a las comunidades*. Centro Fray Julián Garcés, Derechos Humanos y Desarrollo Local A.C. https://drive.google.com/file/d/1G5nWoUQvJ_2pkDWuPJXgILQFuOkjydXj/view?usp=sharing
- Méndez Serrano, A., Rosas Landa, O., Martínez Rodríguez, A., Martínez Hernández, A. G., Olvera Carvajal, A., Galicia Alonso I., González Juárez, G., Rosado Zaidi, S. J., Hernández García, M. G., López Santos, J. D., y Lara Vázquez, A. (2017b). *Síntesis de la Recomendación 10/2017 de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH)*. Centro Fray Julián Garcés, Derechos Humanos y Desarrollo Local A.C. <https://drive.google.com/file/d/1aH0lEofEVFGjKQlEieAIEd0P9zFGtska/view?usp=sharing>
- Montero, R., Serrano, L., Araujo, A., Dávila, V., Ponce, J., Camacho, R., Morales, E., y Méndez, A. (2006). Increased cytogenetic damage in a zone in transition from agricultural to industrial use: Comprehensive analysis of the micronucleus test in peripheral blood lymphocytes. *Mutagenesis*, 21, 335-342.
- Montero-Montoya, R. D., López-Vargas, R., Méndez-Serrano, A., Galicia-Alonso, I., García-Vargas, G., Serrano-García, L., Beltrán-Portugal, R., Rosado-Zaidi, S., Albores-Medina, A., Oropeza-Hernández, L., Hernández-Cadena, L., Mercado-Calderón, F., Alvarado-Toledo, E., Herrera-Morales, S., y Arellano-Aguilar, O. (2020). Increased micronucleus frequencies in reticulocytes of children exposed to industrial pollution: oxidative stress and the OGG1 S326C polymorphism. *Mutat Res Gen Tox En*, 853, 503170.
- Navarro, I., Flores, E., y Valladares, R. (2004). Estudio Ambiental. Informe. En E. Morales (Ed.), *Ambiente y Derechos Humanos* (pp. 27-59). Centro Fray Julián Garcés, Derechos Humanos y Desarrollo Local A.C.
- Palma, R., y Morales, S. (2011). *Derecho al agua Retos y perspectivas Acceso a la justicia en la contaminación de ríos de México. El Salto Jalisco y el Atoyac Puebla*. Centro Atoyac Zahuapan y Calidad de Vida S. C. y de Un Salto de Vida A. C., Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL).

- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós. <https://drive.google.com/file/d/1ZVPjYZaJTWVFgmPnULtj3uWxpnWDrIOy/view?usp=sharing>
- Rockwell, E., Mendoza von der Borch, T., Rebolledo Angulo, V., y Tapia Álvarez, M. E. (2017). Mediating research and practice: The dilemmas of designing didactic sequences by integrating teacher knowledge and research on teaching. *Revue française de pédagogie. Recherche, politique et pratiques en éducation*, 201(4), 53-60. <https://drive.google.com/file/d/1by4F6pdknziAhCQNT7cyus5VKRZ0laU/view?usp=sharing>
- Rockwell, E., y Rebolledo Angulo, V. (Coords.) (2016). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. https://drive.google.com/file/d/1yPCEwAwWldAg6RD0b_VR9eaB7afxhhE8/view?usp=sharing
- Zamora-Almazán, M.J. (2019). *Factores de vulnerabilidad socioambiental en relación con fuentes de contaminación en Puebla-Tlaxcala* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].

Saberes ambientales como estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en la localidad de Naolinco, Veracruz

Sandra Luz Mesa Ortiz*, Ana Isabel Fontecilla Carvonel** y Claudia Álvarez Aquino***

Universidad Veracruzana, México

sandra_luzmx@yahoo.com.mx

Palabras clave: educación ambiental; saberes ambientales; recursos naturales.

La cultura no suplanta a la naturaleza, por el contrario la complementa.

Jorge Riechmann

Resumen

Se presentan resultados del trabajo sobre saberes ambientales de pobladores de tres grupos de edad en la localidad de Naolinco, Veracruz México, con el objetivo de hacer un reconocimiento y valoración de los saberes ambientales, su pertenencia y su pérdida entre generaciones, con la finalidad de obtener elementos para desarrollar una propuesta de educación ambiental en la que la recuperación de saberes ambientales es el tema central y relevante ante la crisis civilizatoria y pérdida de identidad contemporánea. El trabajo se guía por una propuesta metodológica cualitativa que incluyó elementos del enfoque participativo. Se planteó enriquecer y recoger el saber ambiental de los pobladores con miras a construir estrategias de educación y plantear acciones concretas de recuperación y preservación de prácticas y costumbres en mejora del ambiente su fortaleza y su recuperación. Reconocer que somos cohabitantes con otros seres vivos y que debemos preservar nuestros saberes locales como estrategia para no seguir deteriorando el ambiente, ante el constante desafío ambiental el rol de la educación, los procesos sociales y la propia historia en relación a la sociedad resultan elementos imperantes, para lo que la recuperación de saberes surge como una alternativa y herramienta que facilita la recuperación de la riqueza cultural de los pueblos, los saberes y los conocimientos ancestrales desde la cual se construye ciudadanía y con ello se abordan procesos educativos y sociales que permiten retomar y

conservar la cultura, la tradición y las buenas prácticas de convivencia con el ambiente (Acosta, 2014; Bonfil, 1981: en Argueta 2015; Meza, 2014).

El material recopilado proporcionó información relevante en torno a cambios en la significación, prácticas, costumbres y conocimientos referentes a los recursos naturales, su conocimiento y uso, brindando elementos para la construcción y propuesta de una estrategia de educación ambiental desde la cual atender, fortalecer y recuperar los saberes ambientales locales que forman parte de la identidad local.

Introducción

La necesidad de comprender los sistemas de creencias, saberes y prácticas que median la percepción y el uso de los recursos naturales, han sido mencionados en estudios que centran su atención en la cosmovisión de los pueblos originarios; sin embargo, con menor frecuencia se ha explorado cómo otros grupos sociales – localidades campesinas, mestizas y con acelerados procesos de urbanización– que moldean universos simbólicos en relación con la Naturaleza y sus diversos componentes han ido dando sentido a la noción de «medio ambiente», (Argueta, 2015; Santos, en: Crespo, 2014; Garavito y Chaparro, 2017).

Al respecto, es importante detener la atención en la forma en que los saberes ambientales locales se van modificando en estrecha relación con los cambios que las actividades económicas ejercen, la influencia de los medios masivos de comunicación y su influencia sobre los diferentes grupos sociales (Leff, 2000).

Leff (2000) trata el tema de la «pérdida de interés y conocimientos» sobre la Naturaleza, los saberes relacionados con esta y sobre cómo son las prácticas y usos de los recursos naturales entre las nuevas generaciones, coincidiendo en que el tema de los saberes es un asunto que amerita mayor indagación.

Con base en los planteamientos antes expuestos, la presente investigación se encamina a explorar los saberes ambientales de pobladores de la localidad de Naolinco, Veracruz, tomando como base la información generada por distintas generaciones de la población. Es relevante mencionar que la localidad de Naolinco ha venido experimentando durante las dos últimas décadas cambios significativos en sus actividades económicas, en su población y paisaje que tienen que ver con el deterioro ambiental, uso y prácticas inadecuadas de los recursos naturales, provocando la transformación de sus saberes y creencias.

Desde esta postura se hace necesario proponer estrategias educativas desde los diferentes ámbitos de la población desde las cuales reafirmar y reconocer la importancia de los saberes ambientales su recuperación como parte activa de la población su conocimiento y tradición.

Justificación

Es importante resaltar las formas aceleradas y constantes cambios en la que los seres humanos tenemos la tremenda capacidad de borrar y aniquilar especies, de deteriorar ecosistemas, de contaminar y hacer de una tierra fértil un desierto en el cual no se puede sembrar y no hay cosecha que pueda sobrevivir, como lo menciona Riechmann (2012), solo los seres humanos tenemos la capacidad de provocar el deterioro ambiental y subsanar los daños causados.

Es así que el creciente deterioro ambiental consecuencia de las practicas equivocadas del ser humano en su afán de exportar, imitar y reproducir modelos de vida que resultan no adecuados y en muchas de las veces carentes de ética, han desembocado en lo que hoy en día padecemos y reconocemos como problemas ambientales (Riechmann, 2012).

A la par de los problemas ambientales y el deterioro ambiental, es posible apreciar la pérdida de identidad y con ello la perdida de saberes y conocimientos que por sí mismos han formado parte de la cultura y la construcción social de los pueblos (Crespo, 2014).

Es necesario comprender los sistemas de creencias, los saberes y las prácticas que median la percepción y el uso de los recursos naturales. Desde este campo de los saberes es posible encontrar estudios que centran su atención en la cosmovisión de los pueblos originarios; sin embargo, con menor frecuencia se ha explorado cómo otros grupos sociales –localidades campesinas, mestizas y con acelerados procesos de urbanización– moldean universos simbólicos en relación con la Naturaleza y sus diversos componentes, mientras han ido dando sentido a la noción de «medio ambiente» (Argueta, 2015; Cayetano y Del Amo, 2011; Leff, 2000).

En otra perspectiva se alude a la ruptura que la vida occidental tiene con las formas de vida tradicional, muchas de ellas emanadas de las prácticas ancestrales y convivencia armónica con el ambiente (Bonfil, 1981 en: Argueta, 2015), argumenta

que esta ruptura ha sido generada producto de los modelos de desarrollo propios o concebidos desde el modelo de mundo moderno, que fomentan y traen como consecuencia la pérdida de saberes locales.

Ante el desafío que representa la transformación y deterioro ambiental el rol de la educación ambiental, es un elemento imperante, motivo por el cual Bonfil sostiene que la recuperación de saberes surge como una alternativa y herramienta que facilita la recuperación de la riqueza cultural de los pueblos, los saberes y los conocimientos ancestrales desde la cual se construye ciudadanía y con ello se abordan procesos educativos y sociales que permiten retomar y conservar la cultura, la tradición y las buenas prácticas a lo que autores como (Acosta, 2014; Bonfil, 1981: en Argueta, 2015; Meza, 2014), llaman «el buen vivir»¹.

Desde Arizpe (1994) se reconoce al sistema de saberes como agente de cambio y restablecimiento del bien común, con una fuerte carga y descendencia ancestral e indígena, que no se apartan y que son conocimientos que a través de las generaciones siguen siendo parte de las formas de vida y la construcción de comunidades mestizas, lo que representa una riqueza de saber que se resiste a ser olvidada.

Por lo anterior abordar y atender un proceso enfocado a la recuperación de saberes ambientales locales se hace necesario, como parte de la reconstrucción social, histórica y educativa y con la finalidad de retomar y preservar aquellos conocimientos que nos guían al replanteamiento de acciones y valoración de las formas de convivencia armónica con el ambiente.

Objetivo general

Derivado de lo anterior se planteó como objetivo de investigación:

El reconocimiento y valoración colectiva de los saberes ambientales locales de la localidad de Naolinco, Veracruz, México, como herramienta de construcción social, y estrategia educativa para la recuperación de saberes.

Como objetivos específicos

a) Reconocer y registrar los saberes ambientales locales

¹ «Buen Vivir» se refiere a los saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas. Se trata de un paradigma de vida planteado como alternativa activa frente al capitalismo voraz (Crespo, 2014).

- b) Documentar cómo se han ido transformando a través del tiempo
- c) Diseñar e impulsar una estrategia educativa para su preservación y revitalización

Metodología

Bajo una propuesta metodológica cualitativa atendiendo a un enfoque participativo utilizada como una manera de aprender «de» y «con» los miembros de la comunidad a investigar y recurriendo a dinámicas participativas se planteó abrir un foro de debate y retroalimentación que enriquezca y recoja el saber ambiental de los pobladores de la localidad de Naolinco, con el objetivo de recuperar en primer momento los saberes ambientales que forman parte de su cultura y tradición, así como la valoración entre la población de los recursos naturales y elementos que conforman la riqueza ambiental representada por el bosque mesófilo de montaña y sus interacciones, con miras a construir estrategias y plantear acciones concretas de recuperación y preservación de prácticas y costumbres en mejora del ambiente, así como plantear estrategias educativas que fortalezcan su recuperación.

Las estrategias metodológicas y de aplicación propuestas para el desarrollo de la investigación se apoyaron en la entrevista semiestructurada como instrumento de colecta de información, así como el taller con enfoque participativo que permite el acercamiento y la interacción con el grupo.

Partiendo de la argumentación de Taylor y Bodgan (1987) quienes abordan la investigación cualitativa desde tres etapas, que involucra el descubrimiento, recogida y codificación de datos así como la interpretación de esto, se aplicó la entrevista semiestructurada, a la cual (Blasco y Otero, 2008; Martínez, 2006) definen como aquella en la que es posible tener preguntas definidas y estructuradas, pero dado el entorno, momento y sujeto de la entrevista puede cambiar, otorgando con esto, flexibilidad al investigador y al entrevistado para profundizar en algunas preguntas y/o información relevante. De esta forma la entrevista semiestructurada incluyó un formato de 22 preguntas divididas en cinco apartados que a su vez registraron información de acuerdo al objetivo e interés de la investigación. Donde trece preguntas se dirigieron a recabar información de control en las que se recopiló información del entrevistado edad, sexo, estado civil, posición en el hogar, escolaridad, ocupación, actividades remuneradas, posesión de casa, propiedades y/o tierra de cultivo o potreros y ganado.

El segundo apartado incluyó información sobre recursos naturales, específicamente plantas silvestres reconocidas por el entrevistado, nombre común con que la conoce y uso, así como información adicional acerca del conocimiento del entrevistado de las especies mencionadas. Un tercer apartado registró información acerca de animales silvestres que se observan y encuentran en la zona, nombre, especie y usos, finalmente un quinto apartado donde se registró la información más conocida o relevante de todo aquello mencionada por el entrevistado, como lo aprendió, si considera de utilidad la información proporcionada y si registro diferencia entre la información y/o conocimiento aportado y que maneja con el conocimiento que contienen libros, revistas y/o medios especializados.

Así y tal como lo propone la metodología participativa de acuerdo a lo descrito por Sandoval (1996), se propusieron y desarrollaron talleres como una vía para abordar la información acerca de los saberes ambientales de los pobladores de Naolinco. Considerando que el taller resulta un proceso que avanza más allá del simple aporte de información, adentrándose en la identificación activa y analítica de líneas de acción que pueden transformar la situación objeto de análisis.

Los talleres se desarrollaron con tres grupos de edades, su distribuidos en seis grupos, tres grupos de mujeres y tres de hombres, con quienes además se trabajó en las entrevistas semiestructurada tabla 1.

Tabla 1. **Grupos de hombres y mujeres que componen la muestra para los talleres**

Grupo 1	Mujeres	De 18 a 30 años de edad
Grupo 2	Hombres	De 18 a 30 años de edad
Grupo 3	Mujeres	De 31 a 60 años de edad
Grupo 4	Hombres	De 31 a 60 años de edad
Grupo 5	Mujeres	> de 60 años de edad
Grupo 6	Hombres	➤ De 60 años de edad

El desarrollo de los talleres planteo estrategias educativas a través de las cuales pudo obtener información adicional y complementaria a las entrevistas semiestructuradas individuales aplicadas.

La dinámica propuesta para el desarrollo del taller se basó en la construcción de mapas locales donde los participantes representaron las zonas que desde su punto

de vista son de importancia natural, tal como zonas de bosque, ríos, arroyos, tierras de cultivo, potreros, entre otros.

La línea del tiempo

Complemento de los talleres se construyó una línea del tiempo, donde cada equipo ubico los cambios ambientales detectados en el tiempo y que se han generado en la localidad de acuerdo a lo observación y aportación de cada equipo.

El objetivo propuesto para la línea del tiempo es la colecta de información que se utiliza para reforzar la información recopilada en las entrevistas, además de proceder a la triangulación de información contando así con mayor información.

Resultados

En total se entrevistaron a tres grupos de edad, distribuidos en tres grupos de hombres y tres de mujeres, en edades de 18 a 30 años grupo de hombres y mujeres, edad de 31 a 60 años hombre y mujeres y un tercer grupo de 61 años y más de hombre y mujeres, tabla 2.

Tabla 2. **Concentrado de hombre y mujeres que participaron en las entrevistas**

Grupo de edad	Mujeres	Hombres
18 a 30 años	4	5
31 a 60	5	6
61 y +	5	4

Talleres

Se realizaron seis talleres para la recuperación de la memoria ambiental para la recuperación de la información y áreas naturales en la región de Naolinco, Veracruz, en las que se contó con la participación de seis equipos tres compuesto por mujeres y tres por hombres de las diferentes edades ya reportadas y siguiendo la distribución utilizada en las entrevistas, de lo que se obtiene lo siguiente, tabla 3.

Tabla 3. Distribución e integración de equipos participantes en talleres de recuperación de la memoria ambiental en la localidad de Naolinco, Veracruz.

Derivado de la información recopilada en las entrevistas y los talleres participativos se obtuvo como información relevante que muestra los cambios que se han dado de

una generación a otra en los saberes ambientales, observándose con ello cambios en la significación, prácticas, costumbres y conocimientos en torno a los recursos naturales, su conocimiento y uso.

La información generada resulta relevante si se considera como material educativa en el proceso de reconstrucción de saberes, así se cuenta con un listado de plantas que se clasificaron por su uso en, plantas medicinales identificadas alrededor de 54 especies, comestibles alrededor de 64 especies, plantas de ornato 19, de uso maderable 13 y seis de las cuales se identificaron tres y tres más están sin identificar y corresponde a usos varios

En cuanto al listado de plantas se encontró que los pobladores reconocen varios usos sobre este recurso que varía entre plantas comestibles, ornato, medicinal, para uso de madera o leña, entre otros. En cuanto a los animales identifican usos como cacería, comestibles, ornato entre otros.

De las entrevistas a personas que practican el cultivo de traspatio fue posible encontrar de acuerdo a la información recopilada que la siembra de traspatio ha disminuido y que cada vez se ha ido perdiendo y con ello las prácticas de cultivar plantas para consumo familiar. Aspectos interesantes a resaltar es que los huertos de traspatio o jardines de casa son lugares donde se cultivan tanto plantas de ornato como plantas comestibles y medicinales y que las personas que realizan esta práctica de cultivo y cuidado de los patios son las personas de mediana edad 31 a 59 y de 60 +, tal como lo menciona Leff (2000), la pérdida de los recursos tiene que ver con la pérdida del interés y conocimientos sobre la naturaleza de la nuevas generaciones y que estas transformaciones tiene que ver con las generaciones.

Por lo anterior como lo plantean (Acosta, 2014; Bonfil, 1981: en Argueta, 2015; Meza, 2014) pensar en los saberes como agente de cambio y recurso educativo para la preservación y reafirmación de los mismos, pues observa la relevancia de utilizar este conocimiento para desarrollar un programa educativo de recuperación de saberes sobre plantas y lo relacionado con recursos naturales y con ello guiar el conocimiento y los saberes al replanteamiento de acciones y con ello a la valoración armónica con el ambiente, así como a una nueva forma de plantear los recursos educativos locales, por lo que derivado de los hallazgos se hace la siguiente:

Propuesta educativa

Autores como Leff (2002), definen el saber ambiental como un concepto que hace alusión a la complejidad emergente, donde se re-encuentran recuperado de la información recopilada y generada de entrevistas y grupos participantes en los talleres con pobladores de la localidad de Naolinco se propone atender y dirigir una propuesta educativa desde donde se recuperen los saberes ambientales que forman parte de una cultura y tradición popular de la misma localidad y que han llevado años, siendo transmitidos y practicados por generaciones que en la actualidad se han ido perdiendo y que es desde procesos educativos y de formación que se propone desarrollar como estrategia para la recuperación de los mismos.

Por tanto la estrategia educativa y de construcción de saberes ambientales se propone implementar en los diferentes ámbitos que conforman la base social del poblado de Naolinco enfocándose a atender por primera parte desde la Educación Ambiental Formal, entendida como aquella educación o práctica educativa que se dirige a las bases educativas, asociada a los sistemas educativos y vinculada a los planes y programas de estudio, campo emergente de la pedagogía que al menos en América latina no ha logrado permear apropiadamente en los sistemas educativos oficiales (EVEA, 2004; González-Gaudiano, 2003; Novo, 1996; Sauvé, 2002).

Así y desde el ámbito formal que involucra directamente al sistema educativo oficial se propone implementar estrategias educativas como talleres, exposiciones, y círculos de dialogo, desde donde dar a conocer e intercambiar los saberes de una generación a otra, generando así conocimiento y pertenencia.

Teniendo como objetivo la revaloración del conocimiento empírico, y creando un vínculo de saber y formación con el conocimiento científico.

Con lo que se pretende:

- Generar la apropiación y refuerzo de la identidad local.
- La participación ciudadana desde el intercambio de saberes
- Y la revaloración de los elementos que componen el ambiente como elemento integral de la comunidad, como acervo cultural y de tradición que les da pertenencia e identidad.

Lo anterior en vinculación y acuerdo con autoridades escolares, planteles y comunidad escolar, profesores y alumnos, a fin de desarrollar propuestas y acciones

encaminadas al conocimiento y reconocimiento de los saberes ambientales locales.

Un segundo frente de atención se plantea desde la educación ambiental no formal, entendida como una modalidad pedagógica que se enfoca a la atención de problemas ambientales urbanos y rurales que tienen estrecha relación con la población, sus modos de vida y prácticas de consumo. Esta modalidad de la educación ambientales tendiente a incorporar y/o promover el análisis como una dimensión que permite una mayor toma de conciencia e intervención ante los problemas ambientales, en este caso locales antes que estatales y nacionales (ENEASM, 2006).

Desde el ámbito no formal, se hace necesario que la población conozca y reconozca la relevancia de los saberes ambientales de la zona como parte de su patrimonio y reconociendo la necesidad de reconstruir y conservar estos saberes que han sido y siguen siendo parte de las vivencias y vida cotidiana de la localidad y la forma de relacionarse con la naturaleza.

Así y desde esta consideración se hace necesaria que a la par de la estrategia educativa formal se desarrolle y aplique la estrategia de educación ambiental no formal, proponiendo para ello y sustentado en la información recabada desde la investigación de saberes ambientales en la localidad de Naolinco, Veracruz, el desarrollo de grupos de dialogo que enriquezcan y amplíen los saberes ambientales sumándose a la información ya adquirida desde las entrevistas, de igual forma es preciso organizar junto con la comunidad exposiciones fotográficas a manera de divulgar todo el conocimiento adquirido y mostrar los cambios que se han dado con el tiempo y el desarrollo, así también es de suma relevancia que la comunidad se involucre en proyectos y actividades que planteen como objetivo el tratamiento de problemas ambientales considerados por su prioridad en la localidad, para lo que se propone se desarrollar una investigación que indague sobre las representaciones sociales de los pobladores de Naolinco acerca del ambiente y de los problemas ambientales identificados como prioritarios por los mismo pobladores.

Finalmente y no menos importante es la comunicación Ambiental, considerada desde el análisis que hace la Estrategia Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México (ENEASM, 2006), como una estrategia vital en los procesos pedagógicos de la educación ambiental.

Es inherente que las estrategias educativas encaminadas a atender la educación ambiental formal y no formal, sean acompañadas de una estrategia de comunicación ambiental que refuerce el conocimiento y el saber que emerge de la población y que va

hacia la población. Tal como lo menciona la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los oyentes, televidentes y lectores bien informados suelen ser el mejor escudo ante las libertades cívicas (Mayor, 1997). Los medios de comunicación han pasado a ser parte de las formas de vida de las sociedades actuales, la influencia de los medios de comunicación en la sociedad actual requiere de estrategias que modifique el pensar y actuar de la sociedad con su medio, entendiendo el medio como todo lo que forma parte de sus actividades y vida cotidiana, desde luego enfatizando en el medio natural que es el tema que nos ocupa (Quiroz, 1997).

Por lo anterior se propone el desarrollo de una estrategia educativa informativa que parta de los canales locales de televisión por cable. La información televisiva resulta ser un recurso muy socorrido dado que en la actualidad las poblaciones tienen acceso a televisión por cable y canales locales de repetición.

Por tanto se recomienda implementar entrevistas televisivas a personas clave para el intercambio de saberes, así como entrevistas con expertos y científicos a manera de construir puentes y puntos de conversión entre ambos saberes y su importancia para la localidad.

Es importante dejar claro que la estrategia educativa como tal debe ser base para la implementación y propuesta de otras estrategias educativas y con ello contribuir a la recuperación de saberes, lo que tienen, lo que han aprendido y lo que pueden recuperar.

Finalmente y como parte de la estrategia educativa desde la comunicación e información ambiental, se hace necesario la elaboración de videos a través de los cuales se cuenten las diferentes historias que envuelven los saberes ambientales así como un cuadernillo que recopile información, de los grupos de especies de plantas y animales que han sido recuperados en la información recopila de los saberes ambientales locales.

Es prescindible acotar que la estrategia educativa está basada en la información y recuperación de los saberes ambientales, entrevistas y talleres desarrollados con los pobladores de diferentes sectores, económicos, sociales, culturales y educativos, además de apoyarse del saber científico aportado por la investigación de saberes ambientales dirigido al registro de especies de plantas y animales elaborado por Álvarez y por el saber social e histórico aportado desde la línea de investigación de ecología popular, desarrollada por Fontecilla (Álvarez et al., 2018).

Señalando esto último como el vínculo interdisciplinar del trabajo de investigación y como muestra del tejido de redes de colaboración encaminadas a cumplir un mismo objetivo y bajo el trabajo interdisciplinario que desde luego resulta en un fortalecimiento y herramienta de trabajo que desde diferentes focos científicos se conjuntan para el desarrollo de proyectos que como este resultan de gran valía para la comunidad científica como para la sociedad foco y protagonista de la investigación.

Referencias

- Acosta, A. (2014). El Buen Vivir, más allá del desarrollo. En G. C. Delgado Ramos (Coord.), *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp.21-60). UNAM
- Álvarez, C., Fontecilla, C.A., y Mesa, O. S. (2018). *Informe final: Proyecto «Saberes Ambientales en la región de Naolinco: reconocimiento y estrategia para su preservación»* (s.p.).
- Argueta, A. (2015). Sistema de saberes ambientales, naturaleza y construcción del Bien vivir. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 35, 147-159. DOI: 10.5380/dma.v35i0.43544.
- Arizpe, L. (2013). Patrimonio cultural intangible: los orígenes del concepto. En C. Amescua y H. Topete (Coords.), *Experiencias de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* (pp. 27-52). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blasco, H. T., y Otero, G. L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, 33.
- Cayetano, T. L.M., y del Amo, S. (2011). Paisaje, memoria y cultura. Una trilogía para la conservación y el bienestar de las comunidades totonacas. En F. Reyes y S. Barrasa (Coords.), *Saberes Ambientales Campesinos. Cultura y naturaleza en comunidades indígenas y mestizas de México* (pp. 97-136). UNICACH.
- Crespo, J.M., y Vila Viñas, D. (2014). *Saberes y Conocimientos Ancestrales, Tradicionales y Populares* (v. 2.0). Buen Conocer - FLOK Society Documento de política pública 5.2.
- ENEASM. (2006). *Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México*. SEMARNAT, CECADESU. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/618016/22-Declaraci_n_de_Lima_educaci_n_ambiental.pdf
- EVEA. (2004). *Estrategia Veracruzana de Educación Ambiental*. SEMARNAT. Gobierno del Estado de Veracruz. UV. SEC. SEDERE. <http://repositorio.veracruz.gob.mx/medioambiente/wpcontent/uploads/sites/9/2018/02/EVEA-Estrategia-Veracruzana-de-Educaci%C3%B3n-Ambiental.pdf>
- Garavito, S.H.R., y Chaparro, S. (2017). Tejiendo saberes ambientales, lo ancestral, territorio y convivencia. *Educación y Ciudad*, 32, 169-180.
- González Gaudiano, E. (2003). Por una escuela no con medio ambiente, sino con

- ambiente completo. *Agua y Desarrollo Sustentable*, 1(3), 19-22.
- Leff, E., (2000). Espacio, lugar y tiempo: la reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 1, 57-69.
- Leff, E., Argueta, A., Boege, E., y Porto, C.W. (2002). Más allá del desarrollo sostenible: La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina. En E. Leff, E. Ezcurra, I. Pisanty y P. Romero (Comps.), *La transición hacia el desarrollo sustentable: perspectivas de América Latina y el Caribe* (pp.477-576). SEMARNAT, INEC, UAM, PNUMA.
- Martínez, M. M. (2006). La Investigación Cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Mayor, F. (1997). Prólogo. *COMUNICAR*, 8, 6-7.
- Meza, A. (2014). Prólogo. En G. C. Delgado Ramos (Coord.), *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp.11-19). UNAM.
- Novo, M. (1996). La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 11, 75-102. <https://doi.org/10.35362/rie1101158>
- Quiroz, M. T. (1997). Propuestas para la educación y la comunicación. *COMUNICAR*, 8, 31-37.
- Riechmann, J. 2012. *Interdependientes y eco dependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*. Proteus.
- Sandoval, C. C. A. (1996). *Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior-ICFES.
- Sauvé, L. (2002). La formación continua de profesores en educación ambiental: la propuesta de EDAMAZ. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4(10), 50-62.
- Taylor, S.J., y R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

La gobernanza y la educación ambiental como instrumentos para el fortalecimiento de la pesca artesanal: el caso de la Fundación Lonxanet

Javier Seijo Villamizar
Universidad de Santiago de Compostela

seijo.javier@gmail.com

Palabras claves: cogestión; pesca a pequeña escala; FLPS; gobernanza; gestión adaptativa; comunidad de aprendizaje.

Resumen

La Fundación Lonxanet para la Pesca Sostenible (FLPS) es una entidad sin ánimo de lucro que nace en Galicia, en el año 2002, para empoderar a las comunidades de pescadores artesanales. Su génesis está vinculada a la necesidad de fortalecer a la pesca artesanal en un contexto global de declive de esta actividad. Su lenta decadencia se debe, fundamentalmente, a una escasez progresiva de recursos pesqueros y a la pérdida de derechos de pesca, en favor de los intereses de las flotas más industrializadas.

La pesca artesanal, en el mundo, está estrechamente ligada a las comunidades costeras locales. Es una de las principales alternativas económicas de estas poblaciones. Constituye, además, un sistema productivo de bajo impacto ambiental y alto valor social. Por lo tanto, el fortalecer a la pesca artesanal significa contribuir a la sostenibilidad ambiental, económica y social. Para abundar en este objetivo, FLPS diseña e implementa proyectos de investigación; participación-acción, en colaboración con los pescadores locales, bajo una perspectiva socio-ecosistémica, inclusiva, democrática y local.

Por tanto, nuestra propuesta describe cómo dos proyectos participativos fueron formulados en la población pesquera de Lira (A Coruña-NW de España), y, cómo, ambos proyectos, constituyen la creación de una auténtica comunidad dialógica de aprendizaje.

El primero está relacionado con la creación de una reserva marina, un proceso participativo que comenzó en 2003 y finalizó en 2007, con su aprobación, por parte del gobierno autonómico de la Xunta de Galicia. Un hito en Galicia, que nace por medio de una demanda social de los pescadores. La implementación de un proceso participativo

facilitado por FLPS, y, la aprobación final de este instrumento de gestión pesquera en el año 2007. Esta reserva marina, frente a la mayoría de las creadas en España y Europa, se caracteriza por la acción participativa de los pescadores y por el modelo de gestión. Mientras la mayoría de las reservas marinas fueron diseñadas y creadas por el Estado, en el caso que nos ocupa, la Reserva Marina de Lira, fue diseñada, por los pescadores. Además, esta reserva es gestionada, de forma paritaria, por representantes del sector pesquero y de la Administración autonómica. Una fórmula de gestión, atípica y que se aleja de los modelos de gestión centralizada. En este sentido, se puede decir que constituye una singularidad, en cuanto a la gestión de los recursos pesqueros, al incorporar a los pescadores en los procesos de toma de decisión, al mismo nivel que la Administración.

Todos estos procesos participativos, tanto en el diseño como en la toma de decisiones, han generado, sin duda, un nuevo aprendizaje social en la comunidad de pescadores de Lira. De hecho, respecto al modelo de cogestión paritaria, permite modificar, de una forma ágil, las normas que regulan la pesca, en caso de que se produzcan cambios no esperados en el ecosistema que se gestiona. Es, por lo tanto, un modelo que responde a los cambios del entorno eco-social, de un modo rápido y adaptativo.

El segundo proyecto: «Mar de Lira», nace desde la cofradía de Lira; con el trabajo y compromiso de FLPS, para sensibilizar a la población escolar entre 7 y 16 años de Galicia. En concreto, esta iniciativa se diseñó, entre otras, para divulgar la relevancia del ecosistema marino en la supervivencia de los pescadores artesanales. También se pone de manifiesto, la importancia de la pesca artesanal, en las economías locales y en el sistema alimentario local, al poder acceder a productos locales, procedentes del ecosistema marino.

En definitiva, el foco del problema, a escala global y local, está en la transición de los asentamientos humanos hacia una cogobernanza adaptativa sostenible. Cómo sostiene Antonio García-Allut: «La política, las políticas y las políticas públicas de sostenibilidad; en cualquier sistema social, deben estar basadas en soluciones resilientes para la naturaleza» (García-Allut, 2021, párr. 1).

El caso de Galicia, con estos ejemplos a escala local, puede servir de inspiración a otras comunidades para facilitar este tránsito sobre los sistemas socio-ecológicos complejos. Tal como argumenta actualmente la red TBTI Global con el lema transformativo para la pesca a pequeña escala: «Too Big To Ignore» (TBTI, 2021).

Slow Fish retrata con la campaña permanente: Understanding the Oceans (Alaimo, 2013, párr.1). Fikret Berkes (TBTI, 2021) divulga con la publicación: *Toward a new social contract: Community-based resource management and small-scale fisheries*.

Introducción y marco teórico en el trabajo y compromiso de FLPS con la pesca artesanal

Esta ponencia muestra una sintética interpretación de las acciones de innovación social e institucional de FLPS y cómo esta organización se compromete con en el marco de un nuevo paradigma civilizatorio desde la acción local: la co-gestión adaptativa paritaria. Un enfoque y herramienta que se propone entre dos actores, FLPS y Cofradía de Lira (A Coruña NW España); bajo un régimen de colaboración, diálogo y participación continua que se mantiene hasta la actualidad. Su ideólogo y promotor es, de otra parte, el profesor de Antropología social de la Universidad de A Coruña: Antonio García-Allut.

[...] En el año 1998-1999 detecto, estudiando Lira y otras comunidades, que la comercialización de los productos de la pesca artesanal tenía muchas ineficiencias, ¿Qué significa esto? Que los precios, en primera venta, de los productos de la pesca artesanal, muchas veces, eran incluso hasta un 500 % más bajos de los que podía pagar un consumidor en el mercado [...] La pesca artesanal no existía desde la perspectiva jurídica [...] como algo diferenciado de la pesca industrial [...] (FLPS, 2021a, p.1).

Por consiguiente, esta práctica de trabajo se iniciaría en el año 2001, y se va asentando mediante: un retrato en áreas de indagación por la sostenibilidad socioeconómica y cultural (Proyecto de Mar de Lira); el aseguramiento de la sostenibilidad ambiental (Proyecto Soscano); la gobernanza en las comunidades de pesca y espacios marinos (Proyecto Ecopez); la facilitación de procesos de creación, formulación y monitoreo de dos Reservas Marinas de Interés Pesquero cogestionadas (Reserva Marina de Lira y Cedeira, NW de España); la creación de centros de interpretación del medio natural y el paisaje marino para escolares como para la sociedad en su conjunto (Casa de «Pepe do Cuco»); la facilitación y promoción de la creación de la Red de Comunidades Pesqueras por el Desarrollo Sostenible (RECOPADES), etc.

[...] siempre con la sostenibilidad social, cultural, educativa, ambiental, económica y de participación ciudadana como ejes de acción fundamentales e indisolubles, la Fundación Lonxanet para la Pesca Sostenible, desarrolla todos sus proyectos en comunidades de pescadores artesanales. Lo hace, con el objetivo de blindar la pesca artesanal, como sistema productivo, de potenciales amenazas, y también, la de sensibilizar y concienciar a la sociedad sobre la importancia de la pesca artesanal como una actividad de bajo impacto sobre el ecosistema marino y con valores de sostenibilidad social y económica. Estos valores, son consustanciales a la dignificación de la profesión de pescador. Aunque con rutina diaria de los pescadores como punto de partida, FLPS integra en sus iniciativas a todos y cada uno de los agentes sociales de las localidades en las que se enmarcan (FLPS, 2021b, párr. 1).

En definitiva, conforme a esta concepción, sostenemos con evidencias, que el marco de actuación de FLPS, en su trabajo diario, consiste en generar, con sus acciones, comunidades de aprendizaje social o de práctica (Bronfman, 2011; Habermas, 1987, Taberner, 2008; Wenger, 2001) y fundamentar su intervención social en la construcción de la realidad social bajo, relación entre objeto y sujeto, un enfoque dialéctico (Schaff, 1982). Con el que han demostrado que una buena integración de saberes como aprendizajes sociales, científicos, ecológicos tradicionales y locales es posible en el marco de un enfoque integral de desarrollo sostenible (García-Allut y Seijo, 2010):

Esta metodología implica para los acompañantes del proceso una valorización de los recursos endógenos para la dinamización económica y social del sector pesquero artesanal. Articulado sobre la base de un enfoque «territorial» (diferenciación del territorio), «integrado» (trabajo en red de todos los actores) y «participativo» (bottom-up) a través de la cual se llegue a lograr diagnosticar y mejorar la realidad social, las necesidades y potencialidades territoriales (p. 2362).

Además, el desempeño organizacional de FLPS, facilita la implementación de acuerdos institucionales y jurídicos, entre estratos, organizaciones y niveles de gestión, en las organizaciones humanas. El foco de la comunidad de aprendizaje se interrelaciona con actores, procedentes de la sociedad civil, Administraciones públicas, ámbito científico, sector pesquero artesanal, y actores de otras muchas partes del mundo. Este enfoque se relaciona, en ciencias sociales, con la integración del saber práctico y el saber científico.

Este enfoque, forma parte de una corriente educativa y pedagógica, que promueve una nueva educación social, basada en la generación de comunidades de aprendizaje dialógicas y democráticas. Por consiguiente, las aportaciones teóricas que fundamentan, entre otras, a esta organización, se relacionan con un enfoque por el diálogo, la generación de procesos comunitarios de aprendizaje social y la apuesta por una acción social democrática y participativa. Un ejemplo de esta práctica integradora puede observarse en la siguiente imagen que integra a personas mayores para conocer y experimentar actividades relacionadas con los recursos del mar.

Imagen N° 1. **Taller con miembros de la Asociación COGAMI**



Fuente: imagen facilitada por el archivo de FLPS.

En definitiva, entre otras fuentes teóricas que apuestan por comunidades dialógicas de aprendizaje, la de FLPS, trata de establecer puentes entre modernidad y tradición (Sen, 2007), aportando una visión en un marco de sostenibilidad como mensaje para las generaciones presentes y futuras. La defensa de una nueva pedagogía organizacional y de saberes transformativos que frenen la vulnerabilidad social (Freire, 1970). La creación de las condiciones previas del diálogo y su acción (Habermas, 1987). La generación de conocimientos basados en el diálogo auténtico (Wells, 2001). La relevancia de investigar y cogerar decisiones por un mundo más equitativo fundamentado en la imaginación sociológica (Mills, 1969), la imaginación dialógica (Bakhtin, 1981), el aprendizaje dialógico desde la personalidad individual (Soler, 2004).

Por último, podemos destacar la idea fuerza de que la especie humana aprende a ser transformadora con la interacción y comprensión de integrar distintas formas de conocer y actuar (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997).

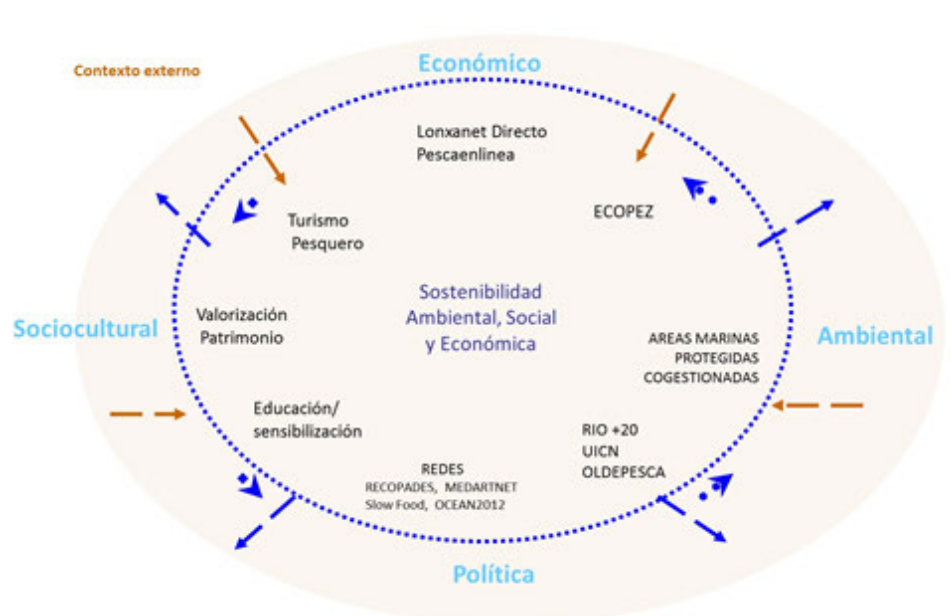
Metodología para el estudio de caso

La metodología se basó en el uso de fuentes primarias y secundarias. Para ello acudimos a la realización de entrevistas con pescadores artesanales y con los responsables de la organización objeto de estudio. En concreto, los documentos aportados tienen una visión longitudinal y procesual. Además, este estudio se focaliza en el fortalecimiento de un sector vulnerable: la pesca artesanal a pequeña escala. El texto producido ha sido enviado y devuelto a la organización antes de su remisión al congreso.

En este sentido, este tipo de estudio se basa en un enfoque cualitativo y de tipo etnográfico, por lo que el desarrollo de la indagación se ha basado en la convivencia con los actores y observado participativamente sus prácticas en sus lugares habituales de trabajo (Creswell, 2009; Creswell y Plano, 2011).

De otra parte, la metodología de indagación participativa que inspira nuestro caso de estudio se representa en la siguiente imagen facilitada por FLPS para su divulgación (véase imagen nº 2). En esta se observa que los principales pilares que inspiran el desarrollo de metodologías de FLPS son desde un enfoque sistémico.

Imagen N° 2. **Enfoque sistémico y de sostenibilidad bajo los pilares sociocultural, ambiental, económico y de participación ciudadana**



Fuente: FLPS (2018c, 2018d, 2018e).

De otra parte, el proceso metodológico, basado en estos pilares, ha sido posible con la aparición de un cambio social, a partir de las comunidades de pescadores, por un modelo descentralizado, un modelo donde las decisiones públicas se consensuan entre el sector pesquero artesanal y la Administración pública. En este proceso de diálogo, entre ambas partes, se integran el conocimiento ecológico local de los pescadores y el conocimiento científico, como criterio base, en el proceso de toma de decisiones.

Por consiguiente, tanto los proyectos de asesoramiento (visión puntual) como de acompañamiento (visión longitudinal) están argumentados en los siguientes principios metodológicos de acción y evidencia práctica (véase tabla nº 1). Estos, también serían empleados para el desarrollo del proyecto integral Mar de Lira, del que forman parte, la reserva marina cogestionada y las actividades de educación ambiental.

Tabla Nº 1. Principios de actuación, según los proyectos implementados por FLPS para la integración científica del conocimiento ecológico local del pescador y la mejora de las políticas públicas	
Principios	Argumentación
No daño	Evitar que las políticas públicas generen costes en seguridad alimentaria de las poblaciones, pobreza y exclusión en el derecho de acceso a los recursos.
Precaución	Prevenir mediante la conservación y sostenibilidad, a largo plazo, como medida preventiva ante el desconocimiento de los stocks futuros o los problemas derivados por la gestión de pesquerías.
Equidad	Integrar la capacidad de simetría y diferencias como reflejo del principio de igualdad en la gestión de recursos para aumentar la consecución de espacios de protección más sostenibles a través de la acción humana.
Participación	Dar voz a las comunidades pesqueras y a sus integrantes.
Co-gestión	Generar espacios públicos con los ciudadanos para generar simetría sistémica en la toma de decisiones.
Descentralización	Buscar metodologías de trabajo y de decisión en base al conocimiento tradicional o ecológico local de la comunidad de pescadores.
Subsidiariedad	Establecer el criterio local o comunitario; como el mecanismo de escala, en la toma de decisiones

Fuente: elaboración propia a partir de FLPS (2015a)

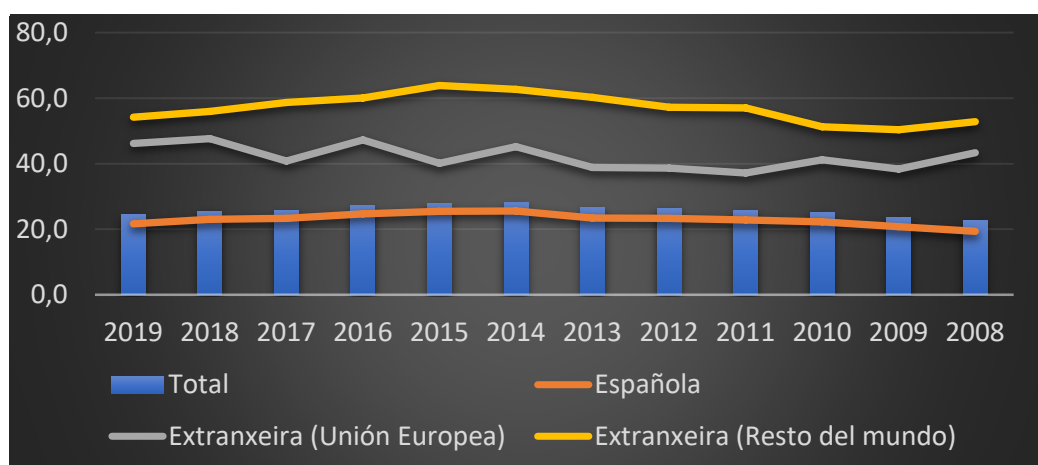
El contexto de la problemática de estudio: De la gobernanza jerárquica a la co-gobernanza, basada en la co-gestión adaptativa paritaria

Conforme a los elementos teóricos enunciados anteriormente, el contexto socioeconómico actual, nos indica que se necesita aumentar la educación, las

oportunidades de inserción, y aumentar la participación ciudadana en las políticas públicas (Foessa, 2020).

España, en este sentido, cuenta lamentablemente con un balance negativo sobre la pobreza y este marcador social disminuye la calidad entre el binomio democracia y capitalismo. Por lo que consideramos que ambos sectores deben colaborar y constituir comunidades de aprendizaje dialógica, en el contexto de una gobernanza democrática más efectiva (Bevir, 2010). El siguiente cuadro ejemplifica la cronificación de la pobreza (2008 a 2019), y los efectos de un sistema económico y social que debe replantear un rediseño en el modelo económico, social, político, cultural y ambiental. Pues, sigue en juego nuestra supervivencia como especie y el futuro de las generaciones venideras.

Gráfica N° 1. **Riesgo de pobreza o exclusión social y de sus componentes por comunidades autónomas. Datos agregados.**



Fuente: elaboración propia a partir del INE (2020).

Otro de los principales antecedentes contextuales aparecen con la siguientes ideas: 1) la propuesta de comunidades democráticas de aprendizaje (Dewey, 1937); 2) el planteamiento de cuáles son las condiciones del habla y las formas de negociar una acción comunicativa democrática (Habermas, 1987); 3) las alternativas demostrativas por otro modelo de una economía por el bien común (Felber, 2018, 2010); y 4) la propuesta de investigar y dar visibilidad la existencia de instituciones de la acción colectiva que transitan entre Estado y mercado (Ostrom, 1990).

Por tanto, el cambio de paradigma de la gobernanza pesquera aparece con la co-gestión adaptativa paritaria como instrumento y enfoque de acción hacia un sistema

político-administrativo de co-gobernanza de los asuntos públicos. Una propuesta concreta se observa con la siguiente tabla (véase tabla nº 2).

Tabla Nº 2. Tipos ideales de gobernanza, cogestión, pluralismo jurídico y, cultura de gestión organizacional

Tipos ideales de co-gestión	Pluralismo jurídico del estado	
	Débil	Fuerte
Débil	Gobernanza individualista Co-gestión defectuosa (centralizada, jerárquica)	Gobernanza jerárquica Co-gestión implícita (informalidad-sistemas legales)
Fuerte	Gobernanza igualitarista Co-gestión igualitaria (igualdad ante la ley)	Gobernanza participativa y comunitaria Cogestión institucionalizada (justicia social, equidad)

Fuente: elaboración propia a partir de Jentoft et al. (2009) y Hood (1998).

Asimismo, el trabajo de FLPS, se inscribe en un modelo desarrollado basado en el aprendizaje social que produce la co-gestión de proyectos (Armitage et. al., 2008). El foco de la propuesta se basa en generar un modelo participativo, descentralizado y de democracia directa en la protección de los recursos naturales. Además de poner en valor un prisma comunitarista (Sandel, 2000) para mejorar la gestión de los bienes comunes públicos (Van Laerhoven et al., 2020). Su director lo expresaría de la siguiente forma: «Un pescador y un mundo sostenibles todavía son posibles si trabajamos muy estrechamente con los pescadores artesanales en aras de su sostenibilidad social, económica y ambiental» (FLPS, 2015a, p. 1). «En ese sentido hay que crear un espacio para que el pescador opine. Y para, sobre todo, que el pescador participe en esa gestión» (FLPS, 2021a, p. 4).

De otra parte, en la problemática de la gobernanza y gestión educativa ambiental, FLPS se nutre y se incluye dentro de en una comunidad dialógica por el aprendizaje y la transformación ciudadana. Ashoka (2021) describe su trabajo, en estos años, tanto desde su equipo como dirección con la siguiente síntesis analítica:

Para diversificar los ingresos de las familias y conseguir una mayor estabilidad económica, Antonio está poniendo en marcha una serie de proyectos relacionados con el turismo, como las estancias en casas rurales y las excursiones en barco, y con la educación: más de 8000 niños y jóvenes han participado en visitas y talleres. Estas iniciativas familiarizan al público en general con la vida de los pescadores, sus retos y la importancia pesca artesanal para la sostenibilidad económica y medioambiental. La

Administración regional gallega ha identificado estos proyectos como un instrumento útil para apoyar a las asociaciones de pescadores y sus comunidades (párr. 5).

Por consiguiente, el contexto del problema general, en los últimos años también ha pivotado en un *gap* emergente, en la literatura, para las diferentes comunidades epistémicas de indagación. La línea temática se conoce como: «co-governance» o «cogovernance». Sin embargo, la base de datos Scopus, identifica al primer término con 46 documentos y para «cogovernance» tan solo rastrea un total de 5 resultados. Por tanto, la implementación de una co-gobernanza o cogobernanza basada en la co-gestión o cogestión adaptativa sigue siendo una tendencia emergente en la literatura especializada.

Sin embargo, el instrumento social de la cogestión y la cogestión adaptativa atesoran una dilatada trayectoria de práctica en la gestión de recursos ambientales y naturales (Berkes, 2021). En concreto, su conceptualización en términos de su impulsor, Fikret Berkes, se asimila a un proceso, herramienta, diseño institucional, medio coyuntural y de autogestión comunitaria. Esta herramienta se presupone y se comprueba, en numerosas comunidades, que permite la generación de decisiones; con mayor validez ciudadana, una mayor simetría sistémica, en la coproducción de la toma de decisiones, entre ciudadanos, Gobierno y partes interesadas.

Objetivos del caso de estudio: FLPS y el proyecto sistémico «Mar de Lira»

Tal y como enunciamos, la presente ponencia muestra como objetivo principal cómo FLPS produce un fortalecimiento de la gobernanza y la educación ambiental con dos iniciativas facilitadas por la Fundación Lonxanet para la Pesca Sostenible. En primer lugar, la creación de una Reserva Marina (2003-2007) en Galicia, situada en Lira (Coruña, NW de España). En segundo lugar, el proyecto Mar de Lira que cuenta con varias acciones sistémicas que evidencian soluciones integrales y demostrativas de otro modelo de gestión y acción para la pesca artesanal. El siguiente cuadro nos refleja la visión sistémica de FLPS. Es decir, un problema como la pesca artesanal debe tener una solución integral (económica, cultural, social, política, ambiental) para generar cambios civilizatorios más resilientes y con justicia social dinámica.

Tabla Nº 3. Diagnósticos para una solución integrada en la Comunidad de pescadores de Lira		
Problemáticas	Soluciones	Objetivos
Ausencia de una organización social y científica a nivel macro en defensa de la pesca artesanal en Galicia	Fundación Lonxanet para la Pesca Sostenible	Patronato formado por cofradías de pesadores, Lonxanet directo, y sector científico de la Universidad da Coruña.
Ruptura con una comercialización directa deficiente	Lonxanet Directo, S.L.	-Mejorar la comercialización. -Asignar mejores plusvalías. -Generar una empresa con visión de economía social. -Concienciar sobre consumo responsable.
Baja autoestima de la condición de pescador de pequeña escala	Turismo pesquero	-Divulgar y comprender la cultura marinera como la profesión de pescador. -Implicar al pescador como un agente activo hacia la custodia y protección de los recursos de uso común. -Visibilizar la co-responsabilidad hacia la sociedad sobre bienes públicos o comunes.
Bajo conocimiento de la pesca artesanal	Escuela-taller de Pesca	Difundir tanto en las escuelas como hacia la sociedad el conocimiento de la pesca como una actividad responsable y tradicional en la comunidad local.
Atomización del sector pesquero	RECOPADES	-Compartir y transferir buenas prácticas entre pescadores artesanales. -Aumentar las capacidades e intercambios de experiencias entre comunidades de pescadores.
Recursos acuáticos escasos y limitados sometidos a la ley de rendimientos decrecientes (competitividad-escasez)	Reservas Marinas de Interés Pesquero cogestionadas	-Gestión coresponsable de los ecosistemas costeros y sus usuarios -Construcción de propuestas participativas en un modelo de co-paridad sistémica en la toma de decisiones y protección activa de los recursos acuáticos.

Fuente: elaboración propia a partir de Mar de Lira (2010, 2006)

Ambas iniciativas nos ofrecen, por tanto, dos ejemplos demostrativos en una nueva gobernanza pública que se etiqueta bajo el enfoque de gobierno abierto en la agenda pública contemporánea (Criado y Pastor, 2017). Pues, con estos dos ejemplos se constituyó y divulgó, en el contexto del problema, un mecanismo de coproducción normativo, pionero en Galicia y Europa, y de carácter innovador: la co-gestión paritaria. «La principal innovación introducida en la creación de RMDIP (Reserva Marina de Interés Pesquero) en Galicia fue el enfoque participativo, aplicado en todas sus fases de diseño, creación y cogestión» (FLPS, 2015, pág. 6-7).

En conclusión, para FLPS, el siguiente cuadro (véase tabla nº 4) muestra los objetivos de actuación básicos, tanto para mejorar la forma de actuación de la Administración pública, como para el logro de una gestión pública basada en acciones

gubernamentales, propositivas e inclusivas. Con esta visión, FLPS alcanza un equilibrio dinámico entre acciones y decisiones públicas que sostenga y anteponga la eficiencia sobre los modos de gestionar y conservar el medio marino.

Tabla Nº 4. Objetivos y resultados obtenidos por FLPS en la construcción de una comunidad dialógica de aprendizaje para la pesca artesanal de pequeña escala	
Objetivos de enseñanza-aprendizaje. Proceso pedagógico de FLPS en las comunidades	Resultados
1. Diagnóstico de partida.	Confianza institucional mediante la mejora del rendimiento institucional basado en normas autoimpuestas.
2. Diseño de respuestas.	Confianza en la autonomía de la comunidad y de individuos.
3. Implementación socio-ecosistémica (social, participación ciudadana, ambiental, económica).	Confianza en los individuos para la acción humana responsable. Mejora social, de participación institucional, ambiental y económica.
4. Consolidación de procesos de cambio social e institucional.	Confianza a través del estudio de casos en modelos de gestión descentralizada y basadas en la comunidad local.
5. Empoderamiento de los pescadores y las comunidades pesqueras artesanales de Galicia.	Confianza en la integración del conocimiento científico y ecológico tradicional del pescador.

Fuente: elaboración propia a partir de FLPS (2021a, 2021b)

Resultados

El principal resultado alcanzado para FLPS, en este proceso de indagación, se ejemplifica con el proyecto Mar de Lira. Las siguientes imágenes nos ofrecen evidencias para el nuevo paradigma de gestión pública (gobernanza democrática y co-gobernanza) y de la gobernanza pesquera (co-gestión adaptativa paritaria).

Imagen Nº 3. Visibilización del proyecto organizado por la Cofradía de Lira, www.mardelira.net



Imagen N° 4. **Lonxanet Directo, S.L**



Imagen N° 5 y N° 6. **Jubilado de la pesca sensibilizando sobre la pesca artesanal y explicación en el puerto de Portocubelo (Lira) sobre la actividad de buceo**



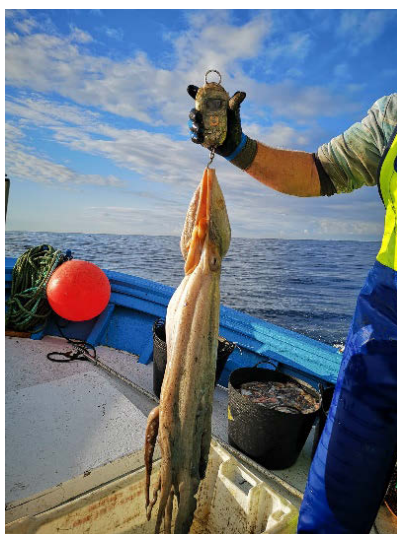
Fuente: FLPS.

Imagen N° 6. **Embarcación tradicional en Lira**



Fuente: FLPS.

Imagen N° 7. **Pescador artesanal con un pulpo de 6,7 kg**



Fuente: FLPS.

Imagen N° 8. **Cría de pulpo**



Fuente: FLPS.

Referencias

- Armitage, D., Marschke, M., y Plummer, R. (2008). Adaptive co-management and the paradox of learning. *Global Environmental Change*, 18(1), 86-98.
DOI:10.1016/j.gloenvcha.2007.07.002
- Ashoka (2021). *Antonio García-Allut. Emprendedor social de Ashoka.*
<https://www.ashoka.org/es/fellow/antonio-garcia-allut>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.* Hipatia Editorial.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays.* University of Texas Press.
- Berkes, F. (2021). *Toward a new social contract: Community-based resource management and small-scale fisheries.* TBTI Global. <http://toobigtoignore.net/toward-a-new-social-contract-by-fikret-berkes/>
- Bevir, M. (2010). *Democratic governance.* Princeton University Press.
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educación*, 47(1), 51-68.
- Equipo Técnico de FOESSA (2020). *Distancia social y derecho al cuidado.* Fundación Foessa. <https://www.caritas.es/producto/distancia-social-y-derecho-al-cuidado/>
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2ª ed.). Sage
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3ª ed.). Sage
- Criado, J. I., y Pastor, V. (2017). *Guía didáctica. Gobierno Abierto. Educación Secundaria Obligatoria.* Ministerio de Política Territorial y Función Pública.
- Dewey, J. (1937). Democracy and educational administration, *School and Society*, 45, 457-467.
- Felber, C. (2018). *La escuela austríaca de economía entre ciencia e ideología: respuesta al análisis de Juan Ramón Rallo de la Economía del Bien Común.*
http://ethischerwelthandel.info/wp-content/uploads/2018/02/Replica-a-Rallo-sobre-EBC_Christian-Felber_Enero-2018.pdf
- Felber, C. (2012/2010). *La economía del bien común.* Deusto.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Paidós.
- FLPS (2021a, marzo 24). *Entrevista en profundidad con Antonio García-Allut, presidente de la Fundación Lonxanet para la Pesca Sostenible, A Coruña* (mimeo).
- FLPS (2021b). *Comercialización y capacitación. Lonxanet directo.*
<http://www.fundacionlonxanet.org/category/comercializacion-y-capacitacion/>
- FLPS (2015). *Pesca Artesanal Sostenible. Unidad 1. La Pesca Artesanal.* Curso RESTAURAMAR. Restauradores y Restaurantes por la Conservación del Mar, (mimeo).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Siglo: XXI.

- García-Allut, A. (2021, marzo 24). *Comunicación personal con Javier Seijo Villamizar*. Notas de campo (mimeo).
- García-Allut, A., y Seijo Villamizar, J. (2010). Deliberación e integración cultural en las comunidades pesqueras artesanales: el caso de RECOPADES (Red de Comunidades pesqueras artesanales por el Desarrollo Sostenible). En *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional* (pp. 2354-2370). Universidade de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto, Consejo Español de Estudios Iberoamericanos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* [Tomos I y II]. Taurus.
- Hood, C. (1998). *The Art of State*. Oxford University Press.
- INE (2020). Riesgo de pobreza o exclusión social (estrategia Europa 2020) y de sus componentes por comunidades autónomas. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=10011&L=0>
- Jentoft, S., Bavinck, M., Johnson, D.S., y Thomson, K.T. (2009). Fisheries co-management and legal pluralism: How an analytical problem becomes an institutional one. *Human Organization*, 68(1), 27-38. DOI:10.17730/humo.68.1.h87q04245t63094r
- Mar de Lira (2010). *Construyendo futuro* (mimeo).
- Mar de Lira (2006, mayo 3). Presentación de Emilio Louro. Mar de Lira. Un proyecto de desarrollo sostenible. *I Conferencia Internacional. Diversificación socioeconómica nas comunidades costeiras*, Vigo (mimeo).
- Mills, C.W. (1969). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons*. Cambridge University Press.
- Sandel, M. J. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Gedisa.
- Schaff, A. (1982). *Historia y verdad* (11ªed.). Grijalbo
- Sen, A. (2007). *India contemporánea: Entre la modernidad y la tradición*. Gedisa
- Alaimo, S. (2013). *Slow Fish Campaign: Understanding the Oceans*. Slow Fish. <https://lighthouse-foundation.org/Binaries/Binary618/SlowFish-2013-E-1-.pdf>
- Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. En M.C. Bertau (Ed.), *Aspects of the Dialogic Self. International Cultural-Historical Human Sciences* [vol. 11] (pp. 157- 183). Lehmanns Media.
- Taberner Guasp, J. (2008). *Sociología y Educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos* (4ªed.). Tecnos.
- TBTI (2021). *About Too big to ignore*. <http://toobigtoignore.net/about-tbti/>
- Van Laerhoven, F., Schoon, M., y Villamayor-Tomas, S. (2020). Celebrating the 30th Anniversary of Ostrom's *Governing the Commons*: Traditions and Trends in the Study of the Commons, Revisited. *International Journal of the Commons*, 14(1), 208-224. DOI: <http://doi.org/10.5334/ijc.1030>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Paidós Ibérica.

Educação ambiental e incêndios no Pantanal: «Foi um choque de pôr juízo em doido»

Elni Elisa Willms* e Victor Hugo de Oliveira Henrique**

*Universidade Federal de Mato Grosso

**Universidade do Estado de Mato Grosso

elnielisaw@gmail.com

Palavras-chave: educação ambiental, Literatura; Pantanal; João Guimarães Rosa; emergência climática.

Resumo

O objetivo da comunicação é discutir um aspecto da crise de emergência climática, os incêndios no Pantanal. Parte-se da reportagem poética *Entremeio com o vaqueiro Mariano* (Rosa, 1985), para interligar questões ligadas à literatura, à crise de emergência climática e à educação ambiental, ou seja, considerando-as questões pertinentes entre si e com possibilidades educativas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, vinculada ao Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da UFMT. O Pantanal ocupa 1,76 % do território brasileiro e é um dos seis biomas do Brasil. Sua importância ecológica é reconhecida pela UNESCO, como Reserva da Biosfera, e pela Constituição Federal Brasileira, como sítio de Patrimônio Nacional. Os ecossistemas inseridos nesse bioma abrigam grandiosa riqueza em fauna e flora, mas são também frágeis e ameaçados por atividades econômicas e pela cobiça daqueles que querem explorar essas terras para fins de agronegócio.

É preciso lembrar da interdependência entre os biomas: quando nas lavouras do cerrado —outro bioma brasileiro— aplica-se quantidades abusivas de agrotóxicos, esses produtos químicos escoam para os lençóis freáticos e para os rios, contaminando peixes, outros animais em geral e as pessoas que se servem da água, da terra e dos alimentos produzidos pela natureza. A degradação de um bioma interfere e afeta todo o sistema, assim a degradação ambiental ocasionada pelos incêndios fere a vida como um todo. Dentre as alterações ocorridas no bioma do pantanal, tais como as construções de hidrelétricas, o aumento das áreas ocupadas pelo agronegócio, a degradação e assoreamento dos rios, o desmatamento, etc., uma das maiores a interferir são os

incêndios, que em 2020 atingiram níveis muito elevados: foram mais de 2,3 milhões de hectares afetados ou cerca de 30 % devastados pelo fogo. O cenário de destruição desses incêndios prepara o terreno para a exploração do agronegócio e é próprio do antropoceno, ou seja, a era em que o ser humano causa imensos prejuízos ao ambiente, destruindo-o de diferentes formas.

Neste texto narra-se, a partir de uma novela poética de Guimarães Rosa, como os pantaneiros enfrentaram uma queimada. Do ponto de vista da literatura, abordada aqui como um direito humano segundo Antonio Candido, percebe-se a destruição, a morte e os danos causados pelos incêndios no pantanal. Por essa razão os excertos do conto nos interessam, pois podem ser aliados da educação ambiental, ao narrar os sufocos que enfrentam as pessoas —e os seres vivos como um todo— quando ocorrem os incêndios no Pantanal. Nessa direção, por não sermos todos iguais, é preciso responsabilizar de maneira diferente os culpados pela destruição ambiental, e essa desigualdade ficou evidente no Pantanal em 2020, pois os grupos que mais sofreram com os incêndios foram os pantaneiros, ribeirinhos e demais comunidades tradicionais da região. Conclui-se que a literatura pode ser uma aliada da educação ambiental, por apresentar elementos que permitem discutir a ação humana sobre o bioma do Pantanal.

Perros y COVID. Una visión socioeducativa de la atención y el abandono de las mascotas

Santiago Yubero, Sandra Sánchez-García, Elisa Larrañaga y Raúl Navarro
Universidad de Castilla-La Mancha

santiago.yubero@uclm.es

Introducción

La finalidad de la educación ambiental es generar conductas para la preservación de los ecosistemas y de los seres vivos. En muchos casos, la atención se centra en las especies en extinción y nos olvidamos de las mascotas que tenemos en casa. En los comportamientos proambientales se consideran esenciales la empatía y la conectividad. Lo que implica intervenir en los aspectos emocionales que se encuentran en la base de nuestras conductas ambientales. Además, diversos estudios neurológicos han mostrado que los perros sienten emociones: angustia, estrés, tristeza y alegría.

Contexto y necesidades que atiende

Con la pandemia hemos tenido que aprender a vivir de forma diferente. Un cambio radical en el primer estado de alarma fue la imposibilidad de salir a la calle si no era por motivo justificado. Uno de los motivos era pasear a las mascotas, lo que provocó un desmedido interés por pasear a los perros; en otros casos, el perro se vio como una opción para tener entretenidos a los niños en casa o para tener compañía, lo que produjo un repunte de un 50 % en la compra de cachorros. Una vez pasado el confinamiento se abandonaron más de 2000 perros en España. La educación social está comprometida con el desarrollo humano pleno y crítico que consolide acciones responsables con nuestro entorno global. El objetivo ha sido concienciar de la problemática del abandono de los perros, especialmente durante el COVID-19, desarrollar un pensamiento crítico y el sentido de responsabilidad hacia las mascotas en estudiantes de grado de Educación Social para consolidar su formación como agentes educativos de la educación ambiental.

Metodología

Para facilitar el análisis y la reflexión sobre el abandono de mascotas nos hemos acercado a la realidad con la lectura de un álbum sin palabras: *Un día, un perro* (<https://www.youtube.com/watch?v=EhYINfQFS04>). Ha sido una herramienta para el uso adaptativo de las emociones propias y ajenas al comportamiento proambiental. Las tareas realizadas han sido:

- Esquemas emocionales. Aplicación del esquema emocional para analizar la situación del perro del álbum y en su estado emocional ante la situación reflejada en el libro.
- Del deseo de tener un perro al abandono. Analizar las responsabilidades y las consecuencias de los comportamientos con los perros en tiempo del COVID-19 denunciados en la prensa.
- Acciones de intervención. Propuestas de intervención desde la educación social.

Resultados

Los alumnos han identificado las emociones en el perro: soledad, miedo, desesperación, incertidumbre. También les ha servido empatizar con la situación de abandono y analizar sus propias emociones. Responsabilidades/consecuencias. Han identificado un interés utilitario de las mascotas concluyendo que los perros no son víctimas del COVID-19, son víctimas del comportamiento humano. Las consecuencias sí que las han sufrido los perros dejándolos indefensos tras cubrir las necesidades egoístas de las personas.

Acciones

Es necesario desarrollar el compromiso con las mascotas, su vida es nuestra responsabilidad y tenemos la obligación de cubrir sus necesidades como un miembro más de la familia.

Naturaleza y creatividad: la necesidad de una educación cívica en biodiversidad

Salvador Cidrás, Estella Freire y Vicente Blanco
Universidad de Santiago de Compostela

vicente.blanco@usc.es

Introducción

El discurso neoliberal de la sociedad en la que vivimos difunde con insistencia la idea de que la educación tiene que ser «técnica», entendida como la transmisión de un conjunto de conocimientos supuestamente objetivos. En este sentido, hay toda una transmisión de conocimientos vinculados al conocimiento de la biodiversidad del territorio que se pierden dentro de estos currículos herméticos, siendo suplantados y silenciados, desvinculando a las personas de su contexto inmediato, en lo que Paulo Freire denomina «cultura del silencio».

La comunicación que presentamos se centra en entender la educación y, en concreto, la educación artística como una forma de pensamiento creativo que nos ayuda a construir una visión personal del mundo.

Con el objetivo principal de trasladar la conciencia social y crítica sobre el tratamiento y conservación de la biodiversidad de nuestro entorno, la propuesta se estructura en tres partes: en primer lugar, definimos los conceptos de «creatividad» y “educación artística” y sus retos en los currículos actuales. A continuación, introduciremos las problemáticas en torno a la pérdida de biodiversidad y el desafío educativo de abordarlas en los complejos escenarios de nuestro tiempo. Finalmente, describiremos los talleres de Educación Cívica en Biodiversidad llevados a cabo con la infancia donde abogaremos por una educación estética como herramienta que contribuya a empoderar a las personas y las comunidades.

Metodología

Metodologías artísticas de investigación basadas en el enfoque constructivista e interpretativo del aprendizaje a partir de las producciones derivadas de los talleres.

Análisis

La línea de trabajo que presentamos es la que denominamos «educación cívica en biodiversidad». Estos talleres se basan en procesos creativos donde la infancia aprende a través de la experiencia directa, como argumenta John Dewey, y se relaciona con su contexto natural próximo y sus múltiples dimensiones:

- Dimensión educativa, social y cultural: análisis de la biodiversidad como campo de investigación y herramienta de cuestionamiento y sensibilización comunitaria.
- Dimensión natural y cuidadora: visión ecofeminista de la biodiversidad del territorio.
- Dimensión estética y experimental: educación del gusto estético a través de la experiencia directa como clave para el desarrollo de una conciencia común.

Discusión

Los «currículos técnicos» también son políticos, en ese caso, reproducen la ideología dominante, donde prima una visión individualista y materialista de la vida. Sus contenidos están diseñados para alejar a los niños y las niñas de sus propias experiencias y contextos con el fin de convertirlos en pequeños emprendedores que puedan continuar la maquinaria depredadora —de seres y recursos— del sistema.

Frente al pensamiento único, el pensamiento creativo nos permite construir otras narrativas sobre pertenencia, cuidados, responsabilidad, memoria individual y colectiva, etc., más humanas y cívicas. Ayudar a la infancia a valorar en profundidad su contexto, conocer la biodiversidad de su entorno, aprender a cuidarlo y a relacionarse con él como espacio común, apoyar su derecho a conocer las historias y tradiciones de su cultura (o culturas) que nutren una identidad y darle la oportunidad de imaginar y crear las suyas, son objetivos que debemos tener siempre presentes en una educación artística de calidad.

Propuesta de intervención educativa ambiental, para el conocimiento, la prevención y la atención de las mordeduras de serpientes en la región de Los Tuxtlas, Veracruz, México

Gabriel Cruz Morales y Ricardo Ramírez Maciel

Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, Universidad de Guadalajara, México

micrurus2001@hotmail.com

Resumen

La mordedura de serpiente se ha presentado a lo largo del tiempo como una problemática permanente cuyas características hace que se deba abordar, analizar y reflexionar desde una perspectiva de complejidad en donde elementos sociales como la salud, la cultura y la educación salen a luz. De igual manera se debe considerar dentro de esta complejidad la diversidad y riqueza de especies de serpientes que habitan el territorio mexicano con sus características biológicas generales y particulares. En México los procesos socio-ambientales como el crecimiento demográfico, el cambio de uso de suelo, las actividades agrícolas, turísticas e industriales indican directamente en el deterioro de los ecosistemas, poniendo en riesgo la conservación de diferentes especies de serpientes, particularmente a las especies caracterizadas como endémicas. A todo esto se suma la errónea información que se difunde sobre ellas, resultando con esto la problemática que se da en la relación humano-serpiente.

En la región de Los Tuxtlas, en el estado de Veracruz, encontramos los elementos mencionados anteriormente, los que de forma directa o indirecta se visualizan en algunos casos de mordeduras de serpientes, dándose las condiciones para que se analice esta problemática desde la educación ambiental. Los trabajos hasta el momento revisados en la literatura han abordado la problemática desde una perspectiva médica y antropológica principalmente. Hacer un abordaje educativo ambiental representa la oportunidad de vincular conocimientos científicos y saberes locales presentes en la región y, a partir de ellos, integrar una estrategia educativa ambiental encaminada a tratar de prevenir y atender oportunamente las mordeduras de serpiente. Se busca al mismo tiempo comprender y ayudar a conservar otras especies de serpientes que habitan

esta región, así como abonar en los procesos y ejercicios de coexistencia que se dan entre el ser humano y la fauna silvestre, en diversos países.

Para obtener elementos que permitieran integrar la estrategia educativo-ambiental, se llevó a cabo un proceso de investigación que se desarrolló en dos partes:

- En la primera parte, desde una metodología cualitativa, se realizó un diagnóstico descriptivo comunitario y participativo, a partir de entrevistas semiestructuradas que sirvieron de guión. Utilizando la técnica de bola de nieve pudimos tener un encuentro y diálogo con los sujetos de la investigación, quienes fueron personas que habían sido mordidos por serpientes dentro de las comunidades de la región de Los Tuxtlas, así como personas conocidas que atendían la mordedura de serpiente como culebreros, además de los yerberos. Las preguntas establecidas en las entrevistas semiestructuradas buscan recolectar información sobre las mordeduras de serpientes, así como de los aprendizajes que desencadena en el sujeto el haber vivido esa experiencia. Se busca con esto tener elementos para comprender por qué y cómo sucedió el evento, y de ahí, plantear alternativas que educativamente nos permitan la posibilidad de prácticas tendientes a prevenir la reincidencia, vinculadas a mejorar formas de atención de la mordedura de serpientes, la que es catalogada como problemática de salud pública. De esta manera, el programa educativo ambiental que se busca proponer se gesta a partir del diálogo con las personas que localmente fueron afectadas.
- La segunda parte del trabajo de investigación, partió de la recolección y el análisis de la información recolectada de los conocimientos y saberes ambientales locales, que fueron puestos en diálogo, con conocimientos científicos publicados por diferentes instituciones académicas. Una vez cruzada la información llevó a considerar que como ejes centrales de la propuesta educativo-ambiental a integrar, deba contener entre otros, los ejes articuladores sobre: a) historia natural y aspectos ecológicos de las serpientes de la región de Los Tuxtlas; b) temporalidad y características particulares del por qué y cómo suceden las mordeduras de serpientes en esta región y cómo podemos prevenirlas; c) importancia del cambio de uso de suelo en la región y su vinculación con el deterioro ambiental global, a partir de la diversidad natural y cultural y; d) conocimiento de las diferencias entre especies venenosas y no venenosas, los servicios ecosistémicos que estas aportan, las principales amenazas que afectan

su existencia, y la conservación de las diferentes especies de serpientes de la región de Los Tuxtlas.

El abordaje de los temas de forma permanente estará acompañado de un ejercicio transversal de reflexión sobre los elementos que permiten socioculturalmente dar una mejor respuesta a las mordeduras, en caso que se presenten.

Esta propuesta de intervención educativo-ambiental está dirigida principalmente a los pobladores que habitan las diferentes comunidades de la región de Los Tuxtlas, región que es parte de la distribución histórica y natural de especies de serpientes venenosas. Sin perder de vista que a medio plazo habrá que considerar ampliar su abordaje, principalmente, hacia los científicos, médicos y profesores de los diferentes niveles educativos.

Con esta propuesta, en primera instancia, buscamos responder a las dudas que los pobladores tienen sobre la mordedura de algunas serpientes, lo que desencadena la muerte de las demás especies de la región, debido a que se suma a una mala percepción histórica que se tiene de éstas.

A xestión cultural en clave de xénero. Da realidade contemporánea a prospectiva educativa

Julio Esparís Pereiro e Raquel Barreiro Ponce de León
Universidade de Santiago de Compostela

julio.esparis.pereiro@usc.es

Resumo

A xestión cultural é un ámbito ou metodoloxía de traballo que, malia ter a súa orixe a finais dos anos 80 en Francia, o seu auxe tivo lugar nesta última década. A este respecto, o desenvolvemento cultural resulta esencial para calquera comunidade, xa sexa por prácticas de participación comunitaria ou para a preservación do patrimonio histórico (Arroyo, s.f.; Hernández y Garrido, 2014; Jiménez y Carbó, 2010).

Esta comunicación ten por obxectivo visibilizar a xestión cultural no eido municipal, evidenciando as problemáticas así como as potencialidades para promover o desenvolvemento e participación da comunidade. Así mesmo, analizarase este desempeño profesional en función do xénero para promover a preservación e transmisión do patrimonio cultural inmaterial.

A cultura, entendida como experiencia humana e educativa, debe analizarse dende unha perspectiva crítica. En pleno século XXI, a consecución plena da igualdade de xénero constitúe un horizonte en base ao que tanto a educación como a cultura deberían de orientarse para lograr a súa consecución (Agenda 2030, s.f.; Instituto Nacional de las Mujeres, 2005). Esta procura resulta un desafío mundial como eixo transversal nos obxectivos de diferentes organismos –independentemente da súa área e alcance de intervención– para acadar unha transformación global na búsqueda da igualdade entre todas as persoas e a equidade social.

Independentemente das propostas ou achegas que se realicen, serán dificilmente alcanzables sen considerar a realidade cultural e educativa como promotoras esenciais para unha sociedade máis xusta e equitativa (Caballo et al., 1996). Malia que os datos evidencian un panorama certamente difuso en relación á xestión cultural desde a perspectiva de xénero, o traballo realizado por distintas entidades governamentais, así

como por asociacións de carácter máis local, permite estruturar, delimitar e conformar un campo de acción determinado para a xestión cultural (Cagide et al., 2019; Castillo, s.f.; Galimberti, 2009; Planas y Soler, 2012). En aras tamén de promover o desenvolvemento de novas liñas de acción que avoguen por establecer iniciativas a favor da equidade de xénero e así erradicar as desigualdades que historicamente afectaron ás mulleres.

En consecuencia, destácase a necesidade de incidir na xestión cultural a través da educación en igualdade, de tal maneira que sexa un ámbito no que se eliminen as barreiras estruturais, desaparezan as diferenzas de xénero e se interveña educativamente no territorio (Tolosa, 2017). Neste senso, a perspectiva educativa para a xestión cultural so pode apostar por unha base crítica e con perspectiva de xénero, que promova o desenvolvemento das accións comunitarias que favorezan a participación máis democrática e igualitaria das mulleres nas iniciativas culturais da súa realidade social máis próxima (Cabañés, 2017; Carreño, 2011; González y Ben, s.f.).

Referencias

- Agenda 2030. (s.f.). Objetivo 5. Igualdad de género. Gobierno de España. <https://www.agenda2030.gob.es/es/objetivos/objetivo-5-igualdad-de-genero>
- Arroyo, L. M. (s.f.). 0.3.2. Sectores de la cultura. En *Manual Atalaya: apoyo a la gestión cultural*. <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/introduccion/sectores-cultura>
- Caballo, M^a B., Candía, F., Caride, J.A., y Meira, P.A. (1996). *131 conceptos clave de Educación Social*. Universidad de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/16679>
- Cabañés, F. (2017). La profesión de gestor cultural. Apuntes sobre la situación actual. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 4(1), 32-43. DOI:10.4995/cs.2017.7474
- Cagide, C., Querol, M^a. A., y González, S. (2019). *Análisis de la participación de las mujeres en el patrimonio cultural inmaterial: situación actual, experiencias y perspectivas de futuro*. Ministerio de Cultura y Deporte. Instituto del patrimonio Cultural de España. <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:60200a40-ec07-490d-ab2b-5b8d2686b158/participacion-mujeres-patrimonio-inmaterial-ipce.pdf>
- Carreño, T. (2011). *Caminos cruzados. El perfil actual del gestor cultural en Catalunya*. Pública 11. Encuentros profesionales de gestión cultural pública. Fundación Contemporánea/ Círculo de Bellas Artes.
- Castillo, A. L. (s.f.). Gestión cultural y género: una aproximación. En *Manual Atalaya: apoyo a la gestión cultural*. <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/gestion-cultural-y-genero>

- Galimberti, A. (2009). *Gestión cultural y género*. <http://www.cicloliterario.com/ciclo91diciembre2009/gestion.html>
- González, J. A. y Ben, L. (s.f.). Gestión cultural. En *Manual Atalaya: apoyo a la gestión cultural*. <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/gestion-cultural/gestion-cultural>
- Hernández, A. M., y Garrido, M. C. (2014). El patrimonio cultural una propuesta de gestión participativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*. 19, 62-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4725192>
- Instituto Nacional de las Mujeres (2005, octubre). *Las mujeres en la cultura y las artes*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100720.pdf
- Jiménez, L., y Carbó, G. (2010). Educación, cultura y desarrollo. En A. Martinell (Coord.). *Cultura y desarrollo: un compromiso para la libertad y el bienestar* (pp.209-242). Fundación Carolina/Siglo XXI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634202>
- Planas, A., y Soler, P. (2012). Sistema de indicadores para políticas municipales culturales: una herramienta de evaluación. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(24), 117-140. DOI: <https://doi.org/10.5944/empiria.24.2012.845>
- Tolosa, M. L. (2017). *Igualdad en la gestión cultural. Diagnóstico de las políticas públicas* [Trabajo de fin de máster, Universitat Politècnica de València]. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/86095/VARGAS%20%20IGUALDAD%20EN%20LA%20GESTI%C3%93N%20CULTURAL.%20DI%C3%81GNOSTIC%20DE%20LAS%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf?sequence=1>

Proyecto de ciencia inclusiva y divulgación de la cultura oceánica para los y las jóvenes del sistema de protección de menores en Mallorca

Francesca Iuculano, Marta Fernández Clemente, Lara García Corral y

Josep Lluís Olive

Asociación Noctiluca- Universitat de les Illes Balears

josepluis.oliver@uib.es

Resumen

«As de guía» es un proyecto de ciencia inclusiva, en colaboración y patrocinado/financiado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). Está enmarcado como una extensión del proyecto piloto «Ciencia en el hogar», desarrollado durante el 2018 y financiado por el premio de proyectos de divulgación científica innovadora y también por otros públicos (D+I TOP) de la Fundación Zaragoza Ciudad del Conocimiento (FZCC).

Con este proyecto local buscamos acercar el mar y la ciencia al colectivo de los jóvenes residentes en centros de protección de menores, para conseguir que poco a poco toda la sociedad sea consciente de la importancia de los océanos para nuestras vidas y para la vida en el planeta, contribuyendo al fomento de la cultura científica y la alfabetización oceánica (Santoro et al., 2018), promovida por la Organización de las Naciones Unidas por la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El proyecto se ha dirigido en concreto a los/las jóvenes que residen en los hogares tutelados de Mallorca. Estos menores están dentro de un proceso de escolarización normalizado, donde la ciencia está presente. Sin embargo, con frecuencia, se trata de jóvenes con necesidades educativas especiales, algunos con casos de absentismo escolar, por lo cual es necesario utilizar un método más motivador, participativo e inclusivo. Es un colectivo infanto-juvenil carente de referentes familiares positivos, con importantes problemas afectivos y conductuales, que se manifiestan en desestructuración de horarios, fugas, carencias de normas y límites, etc.

Creemos que el método científico puede ayudarles en la búsqueda de respuestas a sus necesidades y demandas, a aceptar normas lógicas y respetarlas con convicción.

Favorecemos el trabajo conjunto en equipo, incentivando una dinámica relacional que potencie la participación activa, la cohesión de grupo y la apertura hacia nuevas relaciones sociales con personas fuera de sus círculos. Este cambio repercute en sus vidas diarias en los hogares de referencia y en su vida personal, ganando también en habilidades de relación y comunicación.

El proyecto ha integrado la formación a educadores y jóvenes, la aplicación de un protocolo de recogida de muestras marinas en colaboración con la plataforma de ciencia ciudadana «Observadores del mar»–proyecto Microplastic Whatchers–, la aplicación del modelo Reefcheck en colaboración con la plataforma de ciencia ciudadana de Reef Check ONLUS, Protocolo MAC-Emerson, y la recogida de muestras a bordo de la embarcación pública La Balear (Consell de Mallorca). En la comunicación también expondremos los principales resultados del proyecto detectados mediante la evaluación externa de este.

Referencia

Santoro, F., Santin, S., Scowcroft, G., Fauville, G., y Tuddenham, P. (2018). *Cultura oceánica para todos: kit pedagógico*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263062>

Herramientas pedagógico-didácticas para la educación ambiental relacionada con el jaguar, en Jalisco

Azucena Mercado Rodríguez y Francisco Javier Reyes Ruiz
Universidad de Guadalajara, México

azucenafrmx@gmail.com

Resumen

El jaguar es una especie en peligro de extinción que habita en los remanentes forestales del corredor occidental de Jalisco (Charre-Medellín et al., 2014). La problemática que lo envuelve se relaciona con la crisis sistémica civilizatoria, analizada por autores como Morin (2011) y Riechmann (2009); así como con problemas puntuales como el poco interés y toma de acciones del Estado y de la población con relación al medio ambiente. En este contexto, cabe reconocer que existen esfuerzos ciudadanos e institucionales por proteger a esta emblemática especie, con resultados heterogéneos, pero encomiables.

Con la finalidad de recuperar críticamente los aprendizajes de las prácticas educativas que se realizan en el marco de dichos esfuerzos, la presente investigación ha estado orientada a compilar y diseñar herramientas creativas e innovadoras. Nutridas de principios, claves y orientaciones pedagógico-didácticas de la educación ambiental, aterrizadas en: la contextualización de la complejidad de la problemática ambiental (Morin, 2011; Riechmann, 2009), los paradigmas del desarrollo (Bifani, 1997; Gutiérrez, 2007), la educación popular (Boff, 2002; Borda y Anisur, 1991; CESE, 1997; Quintar et al., 2018), el constructivismo (Díaz y Hernández, 1999; Guzmán, 1993), la ecopedagogía (Gadotti, 2000) y la ecoalfabetización (Capra, 1999). Este marco teórico educativo busca ofrecer referentes teóricos ambientales a quienes realizan las prácticas educativas rurales en ámbitos no formales con el tema del jaguar, y con ello contribuir a la generación de soluciones que respondan al contexto histórico socio-ambiental y al perfil de las personas que interactúan en Jalisco con el jaguar.

Los hallazgos de esta investigación, cualitativa y con un enfoque participativo, muestran que existe una serie de herramientas que las personas involucradas en la

conservación del jaguar han desarrollado para implementar acciones educativas con comunidades para atender las amenazas directas e indirectas que sufre el jaguar, tanto en Jalisco como en el resto del país. En estas herramientas se pueden identificar referentes que han sido integrados de forma natural, es decir, sin un ejercicio de teorización, y corresponden a: la educación popular, el constructivismo, la ecopedagogía, la ecoalfabetización y la sustentabilidad holística. Sin embargo, es posible brindar referentes de orientación para profundizarlos, sobre todo en torno a: la construcción colectiva del conocimiento, el intercambio de saberes, el vaivén entre teoría y práctica, la ciudadanía planetaria y los referentes éticos vinculados a la espiritualidad, como parte del modo de ser cuidado de Boff (2002).

Los resultados también identificaron que aún son débiles las capacidades institucionales y profesionales para planificar y diseñar actividades de educación no formal que generen experiencias significativas, con un mayor impacto, así como la posibilidad de retomar el aprendizaje que arroja la evaluación. Esto se debe, al menos en parte, a la insuficiente inversión de tiempo para comprender los procesos de las partes involucradas, la atención a diferentes empleos simultáneos, la escasez de oportunidades de capacitación, la complicación de anidar las acciones a una planificación a largo plazo por la naturaleza del recurso ejercido, y el débil desarrollo de metodologías y evaluación de los programas. La investigación ha permitido identificar: las necesidades e intereses de apoyo pedagógico y didáctico que se requieren, los conocimientos prácticos que se han construido y las recomendaciones que hacen los actores sociales involucrados, lo que, en su conjunto, permitirá la integración de las herramientas educativas que constituirán la aportación central de la presente iniciativa buscando seguir aportando a la conservación del jaguar.

Referencias

- Bifani, P. (1997). *Medio ambiente y desarrollo*. Universidad de Guadalajara.
- Boff, L. (2002). *El Cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta.
- Borda, O., y Anisur, M. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Editorial Cinep.
- Capra, F. (1999). *Ecoliteracy: The Challenge for Education in the Next Century*. Center for Ecoliteracy.
- CESE (1997). *Contribuciones educativas para sociedades sustentables*. Editorial CESE.

- Charre-Medellín, J. F., Monterrubio-Rico, T. C., y Guido-Lemus, D. (2014). Nuevo registro de jaguar (*Panthera onca*), en el centro occidente de México. *Revista mexicana de biodiversidad*, 85(4), 1295-1299. <https://doi.org/10.7550/rmb.38517>
- Díaz, F., y Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Editorial MacGraw Hill. https://perso.telecomparistech.fr/rodriguez/resources/PEDAGO/construct_as.pdf
- Gadotti, M. (2000). *Sociedad sustentable en: Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. Foro sobre nuestros retos globales, comisión costa rica 2000: Un Nuevo Milenio de Paz*. Editorial Universidad para la Paz.
- Gutiérrez, E. (2007). De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable: Construcción de un enfoque multidisciplinario. *Trayectorias*, IX(25), 45-60.
- Guzmán, J. (1993). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. UNAM/ CONALTE.
- Morin, E. (2011). *La vía para un futuro de la humanidad*. Paidós
- Quintar, E., Guelman, A., Cabaluz, F., Salazar, M., Cappellacci, I., Loyola, C., Palumbo, M. M., Said, S., Tarrio, L., De Alarcón, S., Areyuna, B., Zurita, F., Piedrahita, J., Giraldo, Y., Guzmán, C., Pino, Y., Castaño, A., Ospina, H. F., Valencia, P. O., ... Holliday, O. J. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: tensiones epistémicas e histórico políticas. En A. Guelman, F. Cabaluz y M. Salazar (Eds.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 15-26). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk9v.4>
- Riechmann, J. (2009). *La habitación de Pascal. Ensayos para fundamentar éticas de suficiencia y políticas de autocontención*. Catarata.

Ecoalfabetizar desde el corazón del bosque: los proyectos educativos en la naturaleza como respuesta a las crisis sociomambientales

Sofía Otero Álvarez
Estudiante

sofiaotero@yahoo.es

Palabras clave: ecoalfabetización; educación en la naturaleza; infancia; educación; bosque; conciencia; cambio climático.

Objetivos

- Analizar la influencia que ejercen los proyectos educativos en la naturaleza en el aumento de concienciación sobre la emergencia climática en los niños y niñas que participa en uno de estos proyectos y sus familias.
- Valorar los proyectos de educación en la naturaleza como experiencias que generan relaciones de respeto con el medio ambiente a través del contacto directo y constante con la naturaleza.
- Evaluar, desde el punto de vista de la ecoalfabetización (con criterios ecológicos, ambientales y humanistas), cómo influye en la infancia el contacto directo con la naturaleza para construir una relación de respeto y cuidado a los procesos naturales y los seres vivos que participan en esos procesos.
- Considerar a la infancia como una de las cuestiones clave para seguir avanzando en la transición ecológica.
- Conocer el nivel de concienciación de los niños y niñas que participaron en un proyecto de educación en la naturaleza a lo largo del tiempo, una vez abandonado el proyecto.

Resumen

La infancia transcurre cada vez más alejada de espacios naturales para vivirlos en libertad (Richard, 2018). Por otro lado, el cambio climático es una realidad que no sabemos cómo hacer frente sin sacrificar nuestro actual modo de vida, basado en la producción y explotación de recursos para sostener la rueda del libre consumo,

empujados hacia un crecimiento que, inevitablemente, es finito, en algún momento llegará a su fin.

¿Cuál es la conexión entre una y otra realidad? ¿Qué aspectos interdependientes hay entre una y otra afirmación? ¿Qué papel juega la educación de las crianzas y hasta qué punto puede llegar a producir un cambio de paradigma que haga transformar la respuesta a la urgencia climática?

El objetivo de este trabajo es analizar la influencia de las escuelas en la naturaleza en relación al aumento de concienciación de la emergencia climática por parte de la infancia que participa en el proyecto y de sus familias.

Los proyectos de educación en la naturaleza, que en los últimos 5 años se han ido multiplicando en nuestro país, son versiones renovadas de algo muy antiguo, que nos lleva a remontarnos a finales del siglo XIX y comienzos del XX con ilustres como Rosa Sensat o Giner de los Ríos. En estos proyectos, el grupo de niños y niñas viven una jornada escolar en plena naturaleza, desplegando toda su energía infantil en lo que más desean, que es jugar (la herramienta más potente para aprender), en un contexto de naturaleza salvaje y silvestre (Hueso, 2017). Los beneficios son múltiples y han sido muy estudiados (sistema inmune reforzado, ausencia de estrés infantil, etc.) (Kaplan y Kaplan, 1989; Urra, 2020). Una de las primeras y más notables consecuencias que observamos es que posibilita situaciones de aprendizaje, de desarrollo físico, psíquico y emocional, que les permite asombrarse, crear y transformar, así como sentir empatía y amor por la naturaleza (Beruete, 2018; Mancuso y Viola, 2013).

En Nenea, un proyecto de educación al aire libre situado en Galicia, llevamos desde el 2015 observando cómo las crianzas desarrollan una forma natural de entender los ciclos de la naturaleza, sus principios básicos y, al mismo tiempo que van creciendo, desarrollan el conocimiento de que en, el mundo natural, todo está integrado y la vida es interdependiente (González, 2017). En contacto con la naturaleza nadie nos tiene que explicar lo importante que es cuidarla, porque nos relacionamos directamente, la respetamos y nos vinculamos a ella. En consecuencia estamos desarrollando una experiencia en nuestra comunidad educativa para mejorar las condiciones de vida de nuestro bosque, iniciando un proceso de regeneración del suelo, plantando semillas en nidos agroforestales y ampliando la riqueza y diversidad que allí hay.

Son múltiples las propuestas y vivencias diarias que acompañan la presencia de las crianzas en el bosque que construyen una mirada sensible hacia el contexto natural que les acoge (celebrar las efemérides internacionales conmemoradas por la ONU,

plantar semillas, reciclar, gestionar los residuos orgánicos, vivir en el bosque, etc.). La metodología que empleamos para evidenciar el aumento de conciencia medioambiental nos lleva a emplear herramientas cualitativas como son las fotos descriptivas de las acciones, anotaciones sistemáticas en el diario de aula, aportaciones en la asamblea diaria y un cuestionario que se les pasa a las familias cuando dejan la escuela.

Desde nuestro proyecto de educación en la naturaleza, entendemos que la infancia es un factor activo y fundamental para construir un nuevo paradigma medioambiental, ya que las actitudes y conductas que desarrollan en contacto directo con el bosque ayudan a integrar la necesidad de atender la urgencia del cambio climático. Y esta urgencia se integra desde una experiencia positiva, desde el vínculo emocional creado a través de las vivencias diarias, sensibilizando a través del conocimiento, no a través del miedo. Trabajamos activamente para enriquecer, cuidar y conservar la biodiversidad del bosque, posibilitando un punto de encuentro entre la infancia y la naturaleza, logrando, al mismo tiempo, esa concienciación necesaria para que el cambio de paradigma se dé.

Referencias

- Berute, S. (2018). *Verdolatría, la naturaleza nos enseña a ser humanos*. Turner Noema.
- González, L. (2017). *Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. La Situación del Mundo 2017. Informe Anual del Worldwatch Institute*. FUHEM Ecosocial, Icaria.
- Hueso, K. (2017). *Somos naturaleza. Un viaje a nuestra esencia*. Plataforma editorial.
- Kaplan, R., y Kaplan, S (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. New York. Cambridge University Press.
- Mancuso, S. Viola, A. (2013). *Sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal*. Galaxia Gutenberg.
- Richard, L. (2018). *Los últimos niños en el bosque: salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*. Capitain Swing.
- Urra, J. (2020). *La huella del universo. Estrategias de prevención y afrontamiento del déficit de naturaleza*. Morata.

A formación en apicultura como achega para un futuro sustentábel na montaña lucense

Mario Outeiro Iglesias* e Felipe Trillo Alonso**

**IES Pedregal de Irimia*

*** Universidade de Santiago de Compostela*

mariocorgo@gmail.com

Resumo

Durante décadas atribuíuselle a Albert Einstein a famosa frase «se as abellas desapareceran do planeta, ao home só lle quedarían catro anos de vida», aínda que non hai ningún rexistro de que o famoso físico dixera tal afirmación. O certo é que os insectos son moi importantes na polinización das plantas e, dentro destes, as abellas teñen un papel crucial, polo que o fomento da apicultura trae sempre consigo un medio máis diverso e rico.

As abellas son, polo tanto, uns vectores polinizadores irremplazables na vida reprodutiva dos ecosistemas naturais pero tamén aseguran a produción agrícola xerando uns beneficios económicos maiores para os agricultores. Porén, a maiores do seu gran traballo polinizador a *Apis mellifera* é considerada un insecto útil pola súa capacidade para producir mel (multi ou monofloral), cera, própolis, xelea real, pole e unha serie de actividades económicas de crecente consideración (apiturismo, cría de raíñas, apiterapia...).

No noroeste peninsular, as serras orientais galegas, e en concreto a dos Ancares, reúne unha serie de condicións idóneas para a práctica apícola por posuír unha vexetación melífera abundante, variada e escalonada, suficientes recursos hídricos, unhas condicións climáticas e ambientais moi favorábeis, unha pequena incidencia de especies exóticas invasoras e un baixo nivel de contaminación. Todos estes condicionantes fixeron, e fan, dos Ancares un lugar idóneo para producir mel (e outros produtos apícolas) de calidade e en cantidade.

Por outra banda, a zona dos Ancares está sufrindo a mesma lacra que o interior de Galiza en canto ao despoboamento e o envellecemento, pero cunha incidencia máis acusada por ser zona de montaña. O abandono das zonas rurais está sendo aproveitado

por certas empresas para facer caixa a costa de prexudicar a biodiversidade (o monocultivo do eucalipto, a ocupación de parques eólicos de zonas de especial interese natural...) no que se pode considerar unha nova forma de colonialismo.

Diante destas circunstancias, a apicultura nestas zonas pode, e debe, converterse tamén nun motor económico para a súa veciñanza, asentando poboación no rural no que pode considerarse como unha actividade sustentábel de xeito integral.

É por isto que no ano 2017 o CPI de Cervantes organizou unha actividade formativa relacionada coa apicultura para o seu alumnado (de primaria e secundaria) pero aberto a toda a comunidade da contorna (familias, veciñanza...). Contou para iso co financiamento da Reserva da Biosfera dos Ancares Lucenses e Montes de Cervantes, Navia e Becerreá, co asesoramento técnico da Asociación Galega de Apicultura (AGA) e coa colaboración da ANPA do centro. O resultado foi a realización de catro xornadas onde a formación práctica, activa e firmemente asentada na contorna serviu para poñer en valor o potencial que a apicultura ten para o concello de Cervantes e, por extensión, para todo o rural de montaña galego.

La educación ambiental en Rancho Santa Elena, Hidalgo: su papel en la conservación de ecosistemas y la promoción del cuidado ambiental

Martha Ramírez-Cruz y Alicia Castillo

Estudiante

martha.b.r.cruz@gmail.com

Palabras clave: servicios ecosistémicos; ecoturismo; calidad de vida.

Resumen

Ante la problemática ambiental que se tiene en países como México, la Educación Ambiental (EA) es uno de los medios más indicados para el rescate de valores que incluyen el respeto por la diversidad cultural y biológica, fundamental para la conservación y para la convivencia armónica con la naturaleza (Gómez-Villegas, 2018). Esto permitiría el desarrollo de oportunidades y lograr una, cada vez mejor, integración social entre visitantes, personal laboral y propietarios del lugar.

«La idea central es que la conservación de ecosistemas no se limite a la separación de áreas naturales de la influencia humana sino a la construcción de espacios integrales en donde los grupos humanos formen parte de los ecosistemas» (Castillo et al., 2006, p.95), visión que ha tenido Rancho Santa Elena (RSE) a través del tiempo. De esta manera los grupos sociales involucrados buscan y reconocen su dependencia de los servicios brindados por los ecosistemas, llevando a cabo sus actividades de tal forma que cubren sus necesidades de acuerdo a la realidad que presenten y se permita el mantenimiento de los procesos que sustentan la vida sobre la Tierra (Castillo et al., 2006).

RSE es un área importante por sus recursos naturales y su belleza paisajística, permite un desarrollo turístico amigable con el ambiente y brinda servicios ecosistémicos a usuarios del lugar, así como a los habitantes aledaños. Históricamente, el lugar formó parte de la Hacienda de San Juan Hueyapan, la cual fue fundada por Pedro de Paz en 1525.

Para 1965 la familia Campuzano compró predios que conforman el actual RSE, quienes después de unos años comenzaron un manejo diferente del lugar, cambiando la

actividad agrícola y ganadera por la forestal, la investigación científica, el ecoturismo, el deporte de aventura y la conservación. RSE es un sitio privado ubicado en el Estado de Hidalgo que se dedica principalmente al ecoturismo. Un aspecto que se considera fundamental en el trabajo que llevan a cabo es la EA. Con el paso del tiempo, RSE ha diseñado nuevas estrategias y herramientas que detonan procesos de comunicación social entre visitantes, personal laboral y propietarios del lugar construyendo un diálogo donde se comparten e intercambian saberes que ayudan a enriquecer la participación de todas y todos en los procesos de conservación ambiental a nivel local.

RSE cuenta con información biológica en formatos como: libros sobre las especies que habitan, guías de bolsillo de aves, huellas impresas en yeso de los mamíferos registrados y fotografías de la naturaleza propias del lugar. A través del rancho y las diversas actividades que se llevan a cabo, es posible asegurar que constantemente se contribuye a la EA. Tomando en cuenta estas acciones, el objetivo central de este trabajo es analizar la EA llevada a cabo en RSE, conocer el interés de visitantes, personal laboral y propietarios, sobre los ecosistemas, su uso y cuidado, así como sobre los problemas ambientales y sus posibles soluciones.

De acuerdo con Reyes-Ruiz y Esteva-Peralta (2016), un programa de EA puede definirse como la propuesta de un conjunto articulado y coherente de actividades formativas, en el marco de una estrategia de desarrollo comunitario, que busque contribuir a elevar las capacidades técnicas y de sensibilización hacia los problemas ambientales en los individuos y sujetos colectivos de una comunidad. Contar con un programa ayuda a determinar la diferencia entre el donde estamos y donde buscamos estar, esta diferencia puede ayudar a identificar los problemas socioecológicos o los puntos educativos críticos a evaluar.

Seguir conservando y trabajando sustentablemente el bosque e incluir a los visitantes en las diversas actividades al aire libre, tiene la bondad de ir formando una estrecha relación con el ambiente. Y se pueden generar vínculos entre las personas que permitan compartir conocimientos en pro de la conservación de RSE y de sus alrededores, ya que la cuestión ambiental es de todos y para todos, tanto de manera local como global.

Se considera que poco a poco esta relación vaya consolidando y se contemplen posibilidades de realizar actividades en común acuerdo, a través de los cuales se puedan abordar un mayor número de temas, entre los cuales estén los servicios ambientales que

permiten un mejor entendimiento de la relación entre la conservación de ecosistemas y el bienestar social.

Por lo tanto, es importante la contribución de la EA como un proceso que apoye la participación de visitantes, personal laboral y propietarios del lugar en la construcción de una visión integral sobre las interacciones entre la sociedad y la naturaleza, fundamental para acercarse al desarrollo sustentable colectivo. Además de reforzar la comunicación entre los tres grupos de estudio, es importante conocer sus opiniones e inquietudes con relación a RSE, así como sobre la propia EA.

La meta final es reforzar las herramientas de EA para mejorar la comunicación, establecer y fortalecer un dialogo entre los propietarios y personal de RSE con los visitantes. Además de ayudar a determinar la diferencia entre el donde estamos y donde debemos estar, esta diferencia permitirá marcar los puntos críticos o problemas socio ambientales a evaluar (Reyez-Ruiz y Esteva-Peralta, 2016). En este trabajo, se busca conocer la opinión que tienen visitantes, personal laboral y propietarios de RSE sobre el ecosistema y la promoción del cuidado ambiental. La intención es contribuir a la construcción de estrategias en EA mediante actividades que se puedan desarrollar en RSE y que contribuyan a lograr una mejor relación entre los grupos sociales y la naturaleza. Esto conlleva a un bienestar tanto social como ecológico, y dejando claro que estos recursos mejoran la calidad de vida y son ambiental, social y económicamente sustentables.

Referencias

- Castillo, A., Pujadas, A., Magaña, M. A., Martínez, L, y Godínez, C. (2006). Comunicación para la conservación: análisis y propuestas para la reserva de la biosfera Chamela-Cuixmala, Jalisco. En A. Barahona y L. Almeida-Leñero (Coords.), *Educación para la conservación* (pp. 93-109). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez-Villegas, R. G. 2018. *La educación ambiental como detonante en la conservación del 'Bosque mesófilo de montaña' en el corredor ecológico de la Sierra Madre Oriental del estado de Hidalgo* [Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara].
- Reyes-Ruiz, J., y Esteva-Peralta, J. 2016. *Claves para la acción ambiental. Guía para diseñar proyectos educativos*. Universidad de Guadalajara.

SALA 3

**Perspectivas teóricas de la Educación
Ambiental ante la sostenibilidad social y ambiental**

Déficits de educación ambiental en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia

Jesús Deibe Fernández-Simo, Xosé Manuel Cid Fernández, María Victoria Carrera Fernández y María Esther Pérez Enríquez
Universidade de Vigo

jesfernandez@uvigo.es

Palabras clave: educación ambiental; inclusión social; adolescencia; exclusión social.

La definición de los proyectos educativos individualizados en recursos residenciales de protección

Los equipos educativos del sistema de protección asumen el cuidado y la supervisión integral de la infancia y la adolescencia a la que acompañan. El trabajo diario supone el reto de atender a las diversas y amplias necesidades que presentan. Las vivencias previas, a la apertura de expediente protector, condicionan la actuación protectora (Puig y Rubio, 2015). La adolescencia tutelada transita por situaciones personales de elevada complejidad. Frecuentemente se adopta el acogimiento residencial como la medida administrativa protectora que permite dotar al adolescente de las condiciones que le faciliten la superación de la vulnerabilidad detectada. En España, los expedientes en el sistema de protección se incrementaron en un 8 % entre 2016 y 2017 (Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social, 2018), pasando de 43 902 a 47 493. El acogimiento residencial supone el 37 % de las medidas de acogimiento. Las plazas ocupadas en residencias aumentaron, pasando de las 14 104 de 2016 a las 17 527 de 2017.

El acogimiento residencial es la medida protectora más utilizada con menores en tutela. Frecuentemente, los equipos técnicos se ven obligados a utilizar la opción residencial, aunque no la consideren como la más indicada para el caso concreto (Delgado, 2013). La ausencia de plazas en otros recursos del sistema, tales como las familias de acogida, obliga a que se opte por el ingreso en casas de familia, viviendas tuteladas o centros educativos de menores (CEM). Recordemos que otras opciones, como por ejemplo los centros de día o la medida de apoyo familiar, solo son viables si

las condiciones en la familia de origen no sitúan al menor en una situación de desamparo.

Las figuras profesionales de los recursos residenciales trabajan en un contexto de incertidumbre y precariedad que dificultan la atención adecuada a todas las necesidades socioeducativas del colectivo. A modo de ejemplo, la investigación reciente viene indicando la conveniencia, observada por los equipos educativos, de que se intensifique el trabajo con las familias de los y las jóvenes con expediente de protección, realizado desde una perspectiva positiva hacia la consecución de la reintegración familiar (Mateos et al., 2018). Sin embargo, la realidad apunta a la presencia de déficits en los procesos de intervención familiar que se ejecutan desde los recursos de protección (Melendro et al., 2017). Esta situación continúa vigente pese a la demanda de familias y profesionales.

La prioridad de los equipos es configurar espacios de seguridad personal desde los que los jóvenes puedan asumir los complejos retos de la vida diaria. Estos escenarios seguros suponen la oportunidad de establecer los vínculos precisos para la definición de los proyectos educativos (Schütz et al., 2015). La red de relación vincular debe superar a la establecida con los propios equipos profesionales. La planificación de la intervención debe tener presente al contexto y a las relaciones comunitarias. Ambas dimensiones son importantes para facilitar que los adolescentes establezcan dinámicas propias de referenciado social. Los referentes personales favorecen procesos reflexivos que ayudan a la definición razonada de proyectos educativos realistas. El referenciado prosocial facilita la comprensión de las circunstancias sociales y personales del contexto, factores condicionantes del itinerario vital (Santana-Vega et al., 2018).

La adolescencia que vive en recursos residenciales de protección presenta una situación específica que diferencia su realidad de la que vivencian sus coetáneos. Las exigencias vitales a las que deben hacer frente son más intensas y complejas que las de la juventud que reside con su familia (Fernández-Simo y Cid, 2018). Los tiempos de acompañamiento son limitados por la configuración burocrática del sistema de protección. La mayoría de edad se traduce en la supresión de la obligatoriedad de la administración de facilitar medidas protectoras. Los apoyos administrativos posteriores a los 18 años dependen de la voluntariedad de las administraciones. Frecuentemente se traducen en mecanismos de acompañamiento puntuales y que, en el mejor de los casos, están limitados hasta los 21 años. En este contexto, el tiempo se configura como un

factor condicionante de las oportunidades de las que disponen y de los recursos (De-Juanas et al., 2020).

La intervención socioeducativa en los recursos residenciales está centrada en la resolución de las urgencias propias de la vida en dificultad social. Esta prioridad puede incidir negativamente en la necesidad de trabajar otras cuestiones educativas de incuestionable interés. En un contexto de pandemia, la situación que vivimos pone de relieve la importancia de afrontar, desde la educación ambiental, los complejos retos climáticos a los que como sociedad debemos de hacer frente en los próximos años (Caride y Meira, 2020). No podemos renunciar al imperativo ético que supone asumir la realidad ambiental y comprometernos con su diversidad (Caride y Meira, 2019). La presente investigación pretende analizar la presencia de la educación ambiental en la intencionalidad pedagógica de las figuras profesionales que acompañan a los adolescentes con medida administrativa de protección. El objetivo del trabajo es estudiar la presencia de actividades de educación ambiental en los proyectos educativos individualizados.

Metodología

La investigación, de naturaleza cualitativa, se realiza mediante entrevistas a seis educadoras sociales (tabla 1). Todas las profesionales participantes trabajan en recursos residenciales de la provincia de Ourense. Se utiliza un muestreo intencional, estableciendo como requisito el contar con una experiencia laboral especializada mínima de 12 meses. Se considera que este período facilita un conocimiento profundo de la realidad de intervención. La media de tiempo trabajado es de 60 meses. La edad media de las educadoras es de 33 años.

Tabla 1. *Muestra de figuras profesionales*

Código	Edad	Experiencia profesional en meses
E1	35	115
E2	36	113
E3	28	38
E4	30	29
E5	35	18
E6	33	45

Todas las entrevistas realizadas son grabadas. Se realiza un análisis inicial como base para establecer criterios operativos. El equipo de investigación revisó los códigos para verificar la confirmabilidad y asegurarse de que estuvieran vinculados a los datos.

Resultados

Los resultados indican que la educación ambiental no está presente entre las prioridades de la intencionalidad pedagógica. «Las cuestiones relacionadas con el medio ambiente no se tratan en el día a día, ya sabes el volumen de trabajo que tenemos y el tiempo no da para más» (E2), asegura una profesional. Otra educadora comenta que «en la planificación de la semana nunca se ha contemplado tratar temas relacionados con el medioambiente» (E1).

Se detallan actividades puntuales en tiempos de ocio en las que se indica que transversalmente se tratan aspectos propios de la educación ambiental. «En los fines de semana, si vamos en tiempo de ocio a la naturaleza, tenemos hablado de lo importante que es cuidar el medio ambiente» (E5), asegura una profesional. «Yo tengo tratado lo de la contaminación y la responsabilidad que tenemos todas en algún taller de fin de semana» (E4). Una educadora asegura que lo que sí se trabaja es el reciclaje como oportunidad de mejorar el medio ambiente. «En la casa de familia lo reciclamos siempre y es algo que trabajamos con los chicos desde el primer día» (E6), comenta una participante.

La urgencia educativa de cuestiones vinculadas con la situación de vulnerabilidad es defendida como prioridad en detrimento de la educación ambiental. «Los problemas que tienen los chicos y el panorama que van a tener cuando abandonen el centro es lo que tenemos que afrontar primero» (E2), asegura una educadora. Otra participante comenta que «con las situaciones que nos encontramos, tenemos que priorizar las cosas más urgentes y el tiempo da para lo que da» (E6). «Lo primero es trabajar la confianza y que se sientan seguros y luego ya vamos avanzando en otras cosas, pero la educación ambiental queda para momentos puntuales» (E5). «La vida que tienen es muy dura y la intensidad con que viven las cosas hacen que te centres en esos aspectos. Como vas a dedicarte a trabajar cosas que si son interesantes, pero primero tienes que ir a lo que tienes que ir y ya sabes cómo son las condiciones de trabajo» (E1), comenta una educadora.

Las participantes destacan los déficits de estabilidad residencial de los adolescentes. Comentan que son frecuentes los cambios de recursos. Esta situación deriva en que los equipos tengan que destinar la mayor parte del esfuerzo en construir la relación vincular. Aseguran que la estabilidad de los jóvenes facilitaría que los equipos pudiesen dedicar más espacios a actividades de interés pedagógico. «Si andas

cambiando de centro a un joven, cada dos por tres, lo que provocas es que cada equipo nuevo, que trabaja con él, tenga que vincular e indagar en sus necesidades. Ya sabes que incluso la información entre los centros no fluye por los protocolos de trabajo con los datos... En cambio, si tienes contigo a chicos durante un tiempo mayor, te queda tiempo para trabajar estas cosas. Ya tienes realizada la vinculación y la atención a las urgencias de cada caso» (E4), manifiesta una educadora.

La precariedad de medios, con la que se ejecuta el acompañamiento, es considerada como uno de los principales factores que condiciona la posibilidad de integrar la educación ambiental en las acciones educativas ejecutadas. «Si tienes contigo a 8 adolescentes, más todas la documentación y gestiones que tienes que hacer, y estas tú sola en el turno no es posible tratar estos asuntos. Reconozco que sería muy importante tratarlos pero es lo que hay» (E1), asegura una profesional. «Las condiciones laborales hacen que estés siempre en tensión y tienes que priorizar lo que haces. Si no sabes gestionar el tiempo y las prioridades acabas quemada. Yo sé que sería ideal trabajar estos temas transversales pero no es posible dedicar el tiempo necesario a todo lo que sería importante... Si atiendes estas cosas quedan fuera otras que son imprescindibles y que tienen que ver con lo básico» (E2), afirma una educadora.

La disposición de tiempos y el carácter transversal de la educación ambiental son valoradas como dos dimensiones que afectan a los déficits detectados. «Los temas transversales a veces aparecen y a veces no» (E5), asegura una participante. «Con las posibilidades que tenemos el medioambiente aparece a veces en algunas actividades, pero no es un asunto prioritario... Otros temas transversales están más presentes ya que la necesidad de tratarlos sale más a la luz. Pongo de ejemplo como con un comentario machista se detecta la importancia de actuar con educación en género, pero es raro que un chico hable o cuestione asuntos relacionados con el medio ambiente» (E3), dice una educadora. «Las condiciones de vida hacen que a veces no compliques más las cosas y te explico lo que quiero decir. Cuando un chico consigue un trabajo y estás organizando el desplazamiento, lo lógico sería tener tiempo para sentarte con él y analizar qué opciones de transporte tenemos y cuáles son las más eficaces y responsables. Lo que pasa en la realidad es que acabas escogiendo el primer medio que aparece. La intensidad con la que viven los chicos este momento hace que te dediques a trabajar su seguridad y su tranquilidad. Volvemos a hablar del poco tiempo que tenemos y que tratas lo que consideras más urgente» (E1), argumenta una educadora.

Las participantes destacan que los procesos burocráticos actúan limitando los tiempos y los espacios disponibles para dedicar a actividades de interés educativo. «Si tienes que hacer toda la documentación que te piden, ocupas la mitad de la jornada laboral, no te queda tiempo para dedicarte a lo que verdaderamente interesa, es decir, a estar con los chicos» (E6), comenta una profesional. Otra participante asegura que «los tiempos disponibles para intervención directa se quedan muy cortos» (E1). Los procesos administrativos son diseñados según los requerimientos administrativos. Las necesidades de las personas acompañadas son situadas en segundo lugar por parte del sistema de protección. «No es solo que no tengas tiempo en tu jornada laboral, lo más preocupante es que no se respetan los tiempos que necesitan los chicos. Aquí hay unos recursos y las plazas que hay, si los jóvenes no están preparados no se les da todo el tiempo que necesitan.... se les hace madurar a marchas forzadas...No se respetan sus procesos personales, se da prioridad a lo administrativo» (E3), asegura una educadora.

Los proyectos educativos individualizados (PEI) se realizan utilizando un modelo básico que facilita la propia administración. En el protocolo de la Xunta de Galicia no se recoge ningún apartado específico en el que se aborde la educación ambiental. Las participantes informan que el PEI es el documento de referencia en la planificación de la intervención con los jóvenes. Es utilizado para acordar las metas de los itinerarios personales y es el documento base para la elaboración de los posteriores informes socioeducativos. «En los PEIs es extraño que se detallen actividades de carácter medioambiental. Se suele poner en el apartado de ocio que se van a realizar actividades fuera del centro, pero no se diseñan desde la perspectiva que tu comentas» (E4), asegura una participante. «El que no haya en el PEI un ámbito específico para trabajar estos aspectos, hace que no centres la atención en el tema medioambiental y que lo limites a aspectos puntuales» (E5). «Tu trabajas con los chicos lo que se marca en los protocolos que tenemos y no aparece en ningún lado nada de estos temas. Sí que en el caso de asuntos como las adicciones o género sí que recibimos, por parte de otras entidades y de la administración, propuestas y a veces actividades. En el caso del medioambiente, en mi vida profesional nunca he recibido ninguna propuesta» (E1), argumenta una educadora.

Todas las participantes consideran determinante que se establezcan apartados concretos en el modelo de PEI, en los que se fijen objetivos y actividades propios de la educación ambiental. Condicionan esta posibilidad a que se incrementen los medios humanos y los recursos con los que realizan el acompañamiento. «Claro que entiendo

que la educación ambiental debe de ser prioritaria, pero debemos de asumir que si no hay mejora en las condiciones de trabajo no es posible dedicar tiempo a trabajar estos asuntos como se merecen... lo primero sería tener tiempo y para eso debemos de ser más personal por turno» (E2), afirma una educadora. «Los tiempos son los que son y lo sabe todo el mundo, pero no es solo cuestión de personal sino también de medios. Si yo no puedo enviar a un chico a actividades fuera del sistema, difícilmente podré trabajar la educación ambiental como se debe» (E1), confirma otra profesional.

«La intervención con los chicos está siempre muy condicionada por las posibilidades reales de trabajar con ellos que disponemos, pero es muy grave que asuntos como la educación ambiental queden relegados a un segundo plano por el panorama en el que trabajamos» (E3), argumenta una participante. «A veces piensas que la dificultad de la vida de estos jóvenes difícilmente se va a arreglar si no reciben una educación de calidad.... Ya ves que resultados escolares tienen (haciendo referencia a la alarmante situación de exclusión académica que padece el colectivo), no tienen adultos que eduquen o que puedan ayudar mínimamente en esa educación.... Podemos decir que prácticamente quedamos nosotras y, si no lo hacemos, no hay otra institución que lo haga» (E4), argumenta una educadora.

Discusión

Los resultados de la investigación indican que la educación ambiental presenta déficits en el sistema de protección. En el mejor de los casos, las actividades educativas orientadas a trabajar cuestiones medioambientales se limitan a acciones puntuales. Los procesos burocráticos están ya definidos, situándose al margen de los intereses de los itinerarios educativos de los jóvenes. Los actores implicados en el proceso de definición de los proyectos vitales, adolescentes y figuras profesionales, no disponen de la flexibilidad precisa para ajustar las actividades educativas a los ritmos de los procesos de maduración de los adolescentes (Hollingworth y Jackson, 2016).

Las educadoras consideran que los cambios de recurso residencial actúan en contra de la oportunidad de trabajar aspectos de interés pedagógico. Los cambios de recurso derivan en que cada nuevo equipo dedique esfuerzos a diagnóstico socioeducativo y a la vinculación referencial. La estabilidad posibilita una estrategia de acompañamiento diferente. Los equipos podrían disponer de más tiempo para actuar sobre aspectos de interés educativo ajenos a las urgencias de la situación de exclusión social. Por otra banda, los cambios de residencia y referentes, en una temporalidad tan

reducida, inciden en la capacidad de afrontamiento de las situaciones propias del tránsito a la vida adulta (Dima y Skehill, 2011). El referenciado social facilita la interiorización de habilidades personales, que inciden positivamente en los procesos de inserción laboral (Zinn y Courtney, 2017) y en el tránsito a la vida adulta (Häggman-Laitila et al., 2019).

La situación de precariedad en la que se realiza el acompañamiento dificulta la participación en actividades contextuales. Esta situación reduce las oportunidades de acudir, con otros jóvenes, a actividades en la naturaleza o a iniciativas de voluntariado medioambiental. Los equipos afirman que el limitado número de educadores, así como las extenuantes exigencias de la actividad laboral, dificultan que los equipos educativos puedan facilitar la asistencia a este tipo de acciones. Las consecuencias de estas dificultades superan la cuestión medioambiental, afectando a otras áreas de incuestionable interés educativo.

El colectivo presenta barreras para acceder y participar en actividades que favorezcan la configuración de apoyo social, especialmente durante la permanencia en recursos de protección y posteriormente en la vida adulta (Greeson et al., 2015). Por otra banda, las dificultades de colaboración con otros recursos comunitarios, por los motivos detallados en los resultados, obstaculizan la asistencia a actividades diseñadas para toda la comunidad. Resulta de especial interés que, en un colectivo con serios déficits de capital social, la coordinación entre servicios especializados en infancia y los recursos comunitarios de la sociedad civil permitirían establecer redes estables de apoyo institucional (Ballester et al., 2014).

El PEI es el documento de referencia durante el acompañamiento socioeducativo en los recursos de protección. Los resultados indican que habitualmente los PEIs no detallan contenidos referentes a cuestiones de interés en educación ambiental. Las figuras profesionales defienden la presencia de objetivos de educación ambiental y la importancia de que, en un mundo en alerta medioambiental (Caride y Meira, 2020), los PEIs dispongan de metas y actividades con finalidad educativa en la materia. Las argumentaciones recogidas señalan que solo será realista proponer actividades educativas integrales, que entre otros aspectos trabajen la cuestión medioambiental, si se supera la presente precariedad sistémica (Fernández-Simo et al., 2020). Actualmente, el trabajo educativo se centra en aquellos aspectos contemplados en los PEIs. La integralidad pedagógica es un propósito no siempre alcanzado. La educación ambiental

continuará relegada a un segundo plano mientras no se superen las dificultades expuestas.

Conclusiones

Se concluye que sería positivo que se modificase el modelo oficial de PEI usado obligatoriamente en los recursos residenciales, financiados y supervisados por la Xunta de Galicia. Sería conveniente que la educación ambiental contase con un área específica en la estructura del mencionado documento. Esta modificación fomentaría la presencia de la educación ambiental en la acción socioeducativa de los recursos residenciales. El cambio propuesto deberá venir acompañado de la superación de la situación de precariedad en la que realizan su trabajo los equipos educativos. De no ser así, la tendencia del acompañamiento será a priorizar la atención de las necesidades más urgentes.

Resulta conveniente destacar que en la investigación se detecta un elevado interés de las figuras profesionales por trabajar la educación ambiental. La situación de déficit obedece a aspectos estructurales y a constructos burocráticos del propio sistema de protección. En ningún caso se debe concluir que las deficiencias detectadas se corresponden con cuestiones inherentes al personal educativo. Las figuras profesionales son, después de los propios jóvenes, el otro colectivo afectado por un sistema de protección que no les permite realizar su trabajo en las condiciones adecuadas.

La gravedad de la situación ambiental, el cambio climático y el proceso de transición energética son, entre otros retos, aspectos de especial interés educativo. El sistema de protección tiene pendiente posibilitar una atención integral en la que se atiendan estas dimensiones. Superar la situación de dificultad social lleva implícito recibir un apoyo educativo que supere las finalidades instrumentales tradicionales. Educar a jóvenes en vulnerabilidad es algo más que formar a técnicos que puedan acceder a un puesto de trabajo. El gran objetivo del sistema es que la adolescencia tutelada se emancipe como ciudadanía consciente, activa y crítica. El empoderamiento del colectivo transita por asumir la responsabilidad colectiva que, como miembros de una sociedad, tenemos con nuestro entorno. La integración social requiere de la asunción de esa responsabilidad. Solo lograremos estos objetivos posibilitando espacios pedagógicos en los que la educación ambiental sea una prioridad.

Referencias

- Ballester, L., Pascual, B., y Vecina, C. (2014). Redes sociales, políticas públicas y capital social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 61, 1-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4959/495950257007>
- Caride, J. A., y Meira, P. Á. (2019). Educación, ética y cambio climático. *Innovación Educativa*, 29, 61-76. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6336>
- Caride, J. A., y Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 21-34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01
- De-Juanas, Á., García-Castilla, F. J., y Ponce de León, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- Delgado, P. (Coord.) (2013). *Acolhimento Familiar de Crianças, Evidências do presente, desafios para o futuro*. Mais Leituras Editora.
- Dima, G., y Skehill, C. (2011). Making sense of leaving care: The contribution of the bridges model of transition to understanding the psychosocial process. *Children and Youth Services Review*, 33, 2532-2539. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.016>
- Fernández-Simo, D., y Cid, X. M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>
- Fernández-Simo, D., Cid, X. M., y Carrera, M.V. (2020). Deficits of adaptability and reversibility in the socio-educational strategy for youth in protection services during the transition to adult life. *Children and Youth Services Review*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105302>
- Greeson, J., Garcia, A., Kim, M., y Courtney, M. (2015). Foster youth and social support: The first RCT of independent living services. *Research on Social Work Practice*, 25(3), 349-357. <https://doi.org/10.1177/1049731514534900>
- Häggman-Laitila, A., Salohekkilä, P., y Karki, S. (2019). Young people's preparedness for adult life and coping after foster care: A systematic review of perceptions and experiences in the transition period. *Child & Youth Care Forum*, 48, 633-661. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09499-4>
- Hollingworth, K., y Jackson, S. (2016). Falling off the ladder: Using focal theory to understand and improve the educational experiences of young people in transition from public care. *Journal of Adolescence*, 52, 146-153. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.004>
- Mateos, A., Fuentes-Peláez, N., Pastor, C., y Mundet, A. (2018). Good professional practices for promoting positive parenting and child participation in reunification processes. *Child & Family Social Work*, 23(4), 574-581. <https://doi.org/10.1111/cfs.12440>

- Melendro, M., De Juanas, A., y Rodriguez, A.E. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 123-138. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596>
- Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social (2018). *Boletín 20. Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Puig, G., y Rubio, J. L. (2015). *Tutores de resiliencia: dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Gedisa.
- Santana-Vega, L. E., Alonso-Bello, E., y Feliciano-García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Schütz, F., Castellá, J., Bedin, J., y Montserrat, C. (2015). Subjective well-being of children in residential care centers: Comparison between children in institutional care and children living with their families. *Psicoperspectivas*, 14(1), 19-30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-517>.
- Zinn, A., y Courtney, M. (2017). Helping foster youth find a job: A random-assignment evaluation of an employment assistance programme for emancipating youth. *Child and Family Social Work*, 22(1). <https://doi.org/10.1111/cfs.12212>

ODS y educación ambiental, el papel de la educación social en la construcción de una ciudadanía comprometida con el desarrollo sostenible

José Alberto Gallardo-López* e Irene García-Lázaro**

**Universidad Pablo de Olavide*

***Universidad de Sevilla*

jagallop@upo.es

Palabras clave: desarrollo sostenible; educación ambiental; educación social; ODS; participación ciudadana.

Introducción

En la sociedad actual las problemáticas globales han aumentado considerablemente en los últimos años, reflejando una situación de emergencia social. En este contexto, en el año 2015 la ONU aprueba la ambiciosa Agenda 2030, donde se establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) y 169 metas a cumplir por la humanidad en un plazo de 15 años, en un afán por ofrecer respuestas a los nuevos retos del milenio. Los ODS son transdisciplinares y hacen alusión a tres dimensiones (económica, social y ambiental) que están presentes en los diversos programas desarrollados para mejorar la calidad de vida de la población mundial en armonía con su entorno.

Ante este panorama, es necesario trazar planes socioeducativos que posibiliten el compromiso de los ciudadanos. Una de estas líneas debe, incuestionablemente, apoyarse en la Educación Ambiental (en adelante, EA) como herramienta para la preservación y cuidado del medio ambiente. En concreto, la EA supone un proceso interdisciplinar e integral que abarca la relación de los sujetos con la naturaleza, con el fin de educar a individuos comprometidos y activos que puedan acometer cambios individuales y sociales que impulsen una mejora en el medio ambiente. Por tanto, la EA es un proceso permanente y se constituye como estrategia indispensable para favorecer la conciencia ambiental, garantizando la sostenibilidad planetaria.

De la misma manera, la educación social juega un papel fundamental en la formación de ciudadanos como agentes de transformación social, a través de acciones

socioeducativas que impulsan el desarrollo de una conciencia medioambiental. En este sentido, la sociedad debe adquirir conductas más responsables y comprometidas con el medioambiente, disminuyendo el impacto que provoca la actividad humana en el deterioro de los espacios naturales, desde un enfoque de reflexión crítica y a través de metodologías participativas que impliquen a la ciudadanía en estos procesos.

Desde el ámbito educativo es posible y necesario fomentar la prevención de comportamientos irresponsables con los ecosistemas, que incluso afectan a generaciones venideras, sensibilizando a la población de la interrelación vital que existe entre las personas, sus comunidades y la naturaleza. La educación social tiene la función principal de socializar, desarrollando habilidades para la convivencia, buscando la realización personal y colectiva, y promoviendo el bienestar social.

Objetivo

El objetivo de esta comunicación es realizar un análisis teórico y reflexivo sobre el papel que cumple la educación social en la construcción de una ciudadanía comprometida con el desarrollo sostenible, en consonancia con los ODS y con su propósito de proteger el planeta y asegurar la prosperidad social.

Para lograr nuestro objetivo, se ha llevado a cabo una revisión de la bibliografía, que permite conocer el estado de la cuestión y aportar conocimientos sobre este ámbito de investigación y de prácticas socioeducativas.

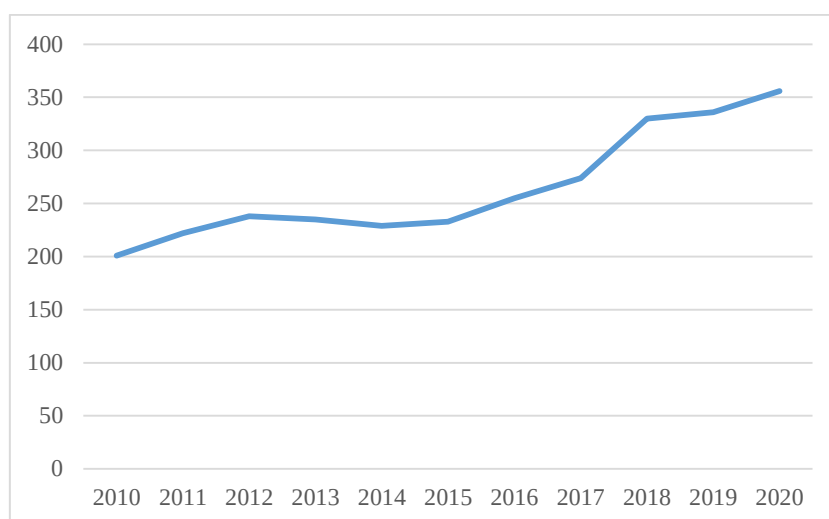
En este sentido, en un primer momento se llevó a cabo una búsqueda de bibliografía en la base de datos Dialnet, con la intención de realizar una aproximación nacional sobre la temática. Para ello, se introdujeron diferentes palabras clave para realizar la búsqueda, utilizando el operador booleano “AND”. Concretamente, la ecuación de búsqueda realizada fue: “educación ambiental” AND “educación social”. En esta primera fase de aproximación a la búsqueda de documentos se seleccionó la opción de país de publicación España. También se filtró la búsqueda de documentos seleccionando únicamente artículos de revista, por ser el formato más utilizado para la publicación de trabajos científicos. Se obtuvo un resultado total de 36 artículos. En una segunda fase, se amplió la búsqueda a artículos publicados en los países latinoamericanos, obteniendo un total de 40 resultados.

Tras adentrarnos en esta primera búsqueda, en el que se asocia directamente la educación ambiental con la educación social, observamos que existen pocos artículos indexados en Dialnet que cumplan esa condición. Por este motivo se llevó a cabo una

segunda consulta en otra base de datos de carácter internacional, se seleccionó la base de datos Scopus en virtud del prestigio científico de la misma y a su amplia cobertura nacional e internacional de trabajos científicos de impacto. En este caso, se introdujeron dos fórmulas de búsqueda: 1) "Social Education" AND "Environmental Education", obteniendo únicamente 7 artículos como resultado; y 2) "Environmental Education" AND "Citizen participation", con un resultado de 28 artículos.

A continuación, procedimos a modificar y ampliar la búsqueda incluyendo únicamente "Environmental Education" en el buscador, filtrando por artículos de revista y por área de conocimiento de las Ciencias Sociales, con la intención de conocer la evolución de las publicaciones relacionadas con la educación ambiental en los últimos años a nivel mundial. En este caso se obtuvo un resultado de 2909 documentos. A continuación, se ofrece la gráfica 1, donde se representa la evolución de los artículos científicos indexados en Scopus sobre educación ambiental y ciencias sociales en los últimos años, desde 2010 hasta 2020, pudiendo observar un ascenso significativo en el número de publicaciones que demuestra el aumento en el interés de la comunidad científica sobre el objeto de estudio.

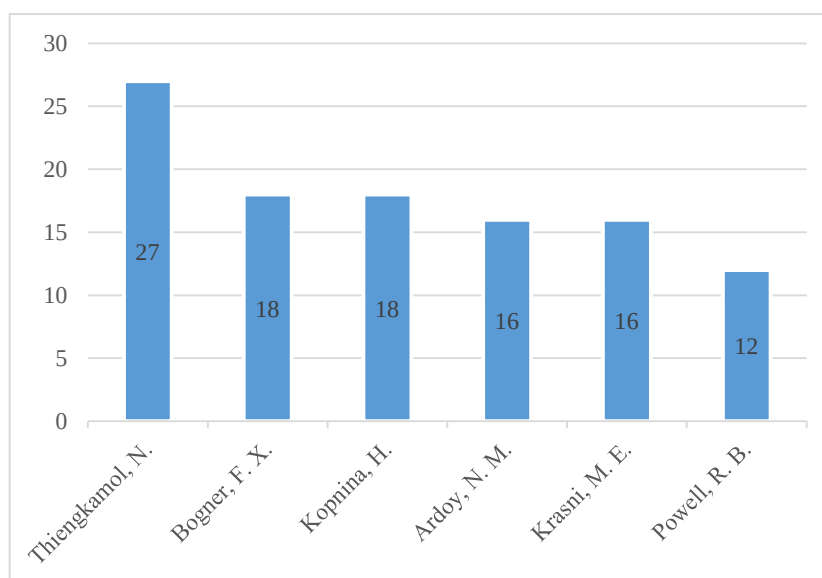
Gráfica 1. Número de artículos científicos indexados en Scopus sobre educación ambiental desde 2010 hasta 2020



Fuente: Elsevier Scopus (2021)

Por otro lado, atendiendo al país que recoge mayor número de publicaciones sobre educación ambiental, en el periodo analizado, encontramos a Estado Unidos (724 artículos), seguido de Australia (229), Brasil (219) y España (184). Los autores de referencia, que acumulan un mayor número de documentos publicados se pueden observar en la gráfica 2.

Gráfica 2. Número de documentos sobre educación ambiental por autores



Fuente: Elsevier Scopus (2021)

Tras la consulta de documentos en las bases de datos mencionadas, nos dispusimos a categorizar y seleccionar un total de 118 artículos para su consulta, bajo los siguientes criterios de selección: 1) accesibilidad (*Open Access*) y 2) contenido relevante para la temática abordada en esta comunicación (desarrollo sostenible, educación ambiental, educación social, participación ciudadana, etc.).

En este trabajo que presentamos, se ofrece un análisis teórico y reflexivo sobre la temática, se aporta fundamentación teórica actual y discusión crítica de los principales argumentos de los autores y autoras de referencia, permitiendo una aproximación a la realidad de la educación social ante el fenómeno de la educación ambiental, el desarrollo sostenible y la concienciación y formación de ciudadanos como agentes de transformación.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Educación Ambiental (EA)

La destrucción del medio ambiente propiciada por el ser humano ha hecho que vivamos situaciones complejas, siendo preciso concienciar a los sujetos que nuestra forma de vida actual podría, como indican las tendencias mundiales de consumo, llegar a agotar los recursos del planeta. Igualmente, se hace primordial implicar a los ciudadanos en la búsqueda de soluciones reales vinculadas con los problemas ambientales.

En este sentido, han sido numerosos los esfuerzos realizados por diferentes organismos para impulsar acciones sostenibles que puedan transformar la sociedad. Cabe destacar el trabajo llevado a cabo desde la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2015 donde se aprueba la Agenda 2030, que supone «un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad» (ONU, 2015, p.1). En la misma, se incluyen los Objetivos de Desarrollo Sostenible, siendo un compromiso firmado para el período de 2016-2030 por los países miembros que desea implicar y comprometer a organizaciones sociales, empresas y gobiernos en un cambio transversal a nivel mundial. En concreto, se constituyeron 17 objetivos y 169 metas específicas, siendo un reto ambicioso que pretende construir un mundo más sostenible y próspero.

Los ODS son un conjunto de desafíos económicos, medioambientales y sociales que precisan de distintas modificaciones en las sociedades y en las relaciones que establecemos con el planeta, movilizándolo a todos los agentes implicados. En concreto, los 17 ODS se dividen en: 1) fin de la pobreza; 2) hambre cero; 3) salud y bienestar; 4) educación de calidad; 5) igualdad de género; 6) agua limpia y saneamiento; 7) energía asequible y no contaminante; 8) trabajo decente y crecimiento económico; 9) industria, innovación e infraestructuras; 10) reducción de las desigualdades; 11) ciudades y comunidades sostenibles; 12) producción y consumo responsables; 13) acción por el clima; 14) vida submarina; 15) vida de ecosistemas terrestres; 16) paz, justicia e instituciones sólidas; y 17) alianzas para lograr los objetivos.

Estos objetivos son transdisciplinarios e indivisibles y persiguen impulsar una vida pacífica, sostenible y equitativa mediante planteamientos inclusivos, transformadores y universales, que serán viables si se incentiva su implantación y cumplimiento (Azorín-Abellán, 2017; Biermann et al., 2017; Limón-Domínguez, 2019). Igualmente, poseen un enfoque dinámico que atiende a tres dimensiones: económica, social y ambiental (Alonso-Sainz, 2021; Mesa, 2019; Ramos, 2021), que están presentes en los diversos programas para mejorar la calidad de vida de los individuos (Hernández-Castilla et al., 2020).

Así pues, la inclusión de los ODS deberá ser un proceso permanente que promueva la participación y el compromiso de los sujetos con su entorno, educando a ciudadanos activos en relación a los problemas socioambientales. En este sentido, según la Unesco (2014), la educación para el desarrollo sostenible «habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía» (p.12). Para que esto sea

viable, se tendrán que poner en marcha acciones de reflexión sobre nuestro papel en la vida natural y social, facilitando herramientas concretas para que las personas puedan participar de manera activa y convertirse en «ciudadanos participativos», capacitados para pasar a la acción (Westheimer y Kahne, 2004).

Por otro lado, la situación medioambiental actual revela una problemática de gran calado y emergencia que requiere de la intervención de la EA, para progresar hacia sociedades sostenibles donde se facilite una conciencia planetaria. La EA posee un carácter interdisciplinar al nutrirse de teorías y conocimientos que pertenecen a diversas disciplinas, permitiendo ofrecer una imagen holística (Caride, 2017; Caride y Meira, 2020). Así pues, la EA hace que miremos al futuro con la esperanza de promover en los sujetos una sensibilización real ante los problemas socioambientales que tienen lugar en nuestro entorno, mejorando la calidad de vida de las generaciones venideras y haciendo posible el progreso social (Bootrach et al., 2015; Maurer y Bogner, 2020; Murga-Menoyo y Novo, 2017). Mediante la EA, la actitud del individuo respecto al entorno se transformará, siendo una relación de respeto mutuo (Dale et al, 2020). En relación con esta idea, el *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (1999), indica que:

la educación ambiental tiene que crear unas nuevas referencias éticas de respeto al entorno y un sentimiento de responsabilidad compartida sobre su estado, desde lo local a lo global. Para ello, debe estar integrada en la acción cotidiana de los ciudadanos, los grupos sociales y las diferentes entidades (p.22).

De esta forma, la EA se está constituyendo en un mecanismo pedagógico indispensable para la capacitación del sujeto hacia un futuro deseable (Alcalá y Gutiérrez-Sánchez, 2020; Perales-Palacios, 2020). Para que esto sea posible, la EA debe sustentarse en diferentes tipos de aprendizajes, que van desde aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, hasta aprender a transformarse uno mismo y a la sociedad (Kopnina, 2020; Li y Krasny, 2019; Unesco, 2009).

Por otra parte, y haciendo alusión al recorrido histórico de la EA, se observa claramente en la revisión de literatura realizada, cómo ha existido una evolución en la manera de entenderla (Jiménez-Fontana y García González, 2017). En sus orígenes se dedicaba a mostrar problemas medioambientales, sugiriendo resoluciones convencionales sin existir un plan específico para abordarlo a través de la educación (Cebrián y Junyent, 2014). Sin embargo, la EA ha ido evolucionando y hoy en día es contemplada como un proceso que dura toda la vida y que invita a los individuos a

reflexionar de manera realista sobre los problemas ambientales, capacitándolos para afrontar los posibles problemas que surjan y resolverlos de manera efectiva (Caparrós y Encabo, 2009; Esteban et al., 2017). Esto solo será posible si existe una sólida apuesta por incluir a la EA en el currículo educativo, elaborando planes estructurados, secuenciados e interconectados con el propósito de estimular un cambio social (García-Lázaro, 2020; López-Fernández y Oller, 2019).

En este sentido, son numerosos los acontecimientos que se han llevado a cabo para concienciar a la sociedad sobre la problemática ambiental (Castillo-Retamal y Cordero-Tapia, 2019; Horie et al., 2020), aunque se deben seguir elaborando planes que permitan la construcción de un mundo más solidario y sostenible (Clark et al., 2020). De esta manera, la EA se establece como esencial, siendo un desafío que pretende «promover cambios individuales y colectivos, y no solo a presentar el ambiente y sus problemas» (Meira, 2013, p. 46).

El papel de la Educación Social en la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible

Como disciplina de la pedagogía, la educación social tiene el objetivo de desarrollar la socialización de las personas en sus contextos, educando para facilitar la promoción de habilidades sociales que permitan una adecuada convivencia y participación en sociedad. Una convivencia en la que cada persona pueda ser responsable de un crecimiento y desarrollo individual y colectivo, con el fin último de alcanzar un mayor bienestar social. Al fin y al cabo, la educación es una práctica social de carácter transformador, que busca construir una sociedad más justa e igualitaria (Mesa, 2019).

De acuerdo con esto, la sociedad actual requiere ciudadanos comprometidos con los problemas que les rodean, personas con autonomía y con capacidad de integración y adaptación a sus entornos. Para ello, la formación continua es fundamental, permitiendo la adquisición de habilidades que favorecen la adaptación y la proyección a diferentes niveles (Gallardo-López y López-Noguero, 2020). En el caso que nos ocupa en esta comunicación, la educación ambiental, pensamos que el profesional de la educación social, constituye según la búsqueda de bibliografía especializada llevada a cabo, una figura especialmente adecuada para abordar la formación y la sensibilización de la ciudadanía en temáticas socioambientales (Iglesias y Meira, 2007; López-Noguero et

al., 2020; Perales-Palacios, 2020; Sepúlveda y Úcar, 2018;), vislumbrándose un futuro aún más reseñable en los próximos años.

El educador y la educadora social reúnen una serie de características profesionales que definen un perfil capacitado para ejercer como agentes de cambio y transformación social, desempeñando funciones relacionadas con el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa, la gestión y promoción sociocultural, la mediación social o la atención a la diversidad, entre otras.

En relación con la EA, la educación social es promotora de aprendizajes para la construcción de nuevas vías de relación con la naturaleza y con los espacios comunitarios, basadas en la formación, participación, colaboración e implicación ciudadana, impulsando una ética ambiental colectiva que defina el comportamiento de las personas con el medioambiente (López-Noguero et al., 2021). Por este motivo, la educación social supone una herramienta para el desarrollo sostenible, puesto que incide directamente en la promoción de una conciencia social fundamentada en hábitos y valores ciudadanos afines a un trato justo y respetuoso con los recursos naturales y con el medioambiente.

En palabras de López-Fernández y Oller (2019), el medioambiente no solo puede ser entendido como un conjunto de «elementos naturales, sino que también hay que contemplar la colectividad humana, atendiendo, por lo tanto, al factor social y cultural que influye, interactúa y modifica el propio entorno» (p. 94). Por tanto, se trata de hacer hincapié en la relación de interdependencia que se establece entre lo social y lo biofísico, una estrecha e indivisible vinculación del ser humano con la naturaleza que le rodea.

Y es que la ciudadanía debe participar de forma directa en la construcción de una cultura de la sostenibilidad que luche contra los problemas medioambientales que nos acechan, de una forma activa y desde una postura crítica, fundamentada en una EA y social (Caride, 2017). Para alcanzar este horizonte, las prácticas educativas deben, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, proporcionar conocimientos teóricos y prácticos que faciliten estilos de vida sostenibles, el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural, y la construcción de una conciencia ciudadana colectiva (Aznar, 2010; Mogensen et al., 2009; Susilawati et al., 2021). En este contexto, la educación social se convierte en imprescindible, según todas las fuentes consultadas, debido a su alto valor pedagógico, social y cultural.

No obstante, esta tarea socioeducativa, de acuerdo con González y Meira (2020), no está exenta de dificultades. En este sentido, hay que tener en cuenta que los procesos culturales requieren su tiempo, y deben estar impulsados por el cumplimiento de objetivos convergentes, que sean beneficiosos para la comunidad y para su entorno. Además, las fuentes consultadas urgen a la consecución de implicaciones políticas y sociales que reconozcan de forma directa que el medioambiente es una cuestión prioritaria en la vida de las personas (Wolf y Moser, 2011), y que apoyen prácticas socioeducativas que generen los movimientos educativos y sociales necesarios para alcanzar un desarrollo sostenible (Karpan et al., 2020).

Conclusiones

En pleno siglo XXI, las sociedades se enfrentan a grandes desafíos medioambientales que requieren de acciones socioeducativas que posibiliten una transición ecológica hacia modelos de desarrollo sostenible. Es evidente que los problemas medioambientales derivados del cambio climático están afectando directamente a los recursos naturales del planeta, generando serias crisis socioambientales que perjudican a la población mundial.

Los gobiernos de todos los países, con mayor o menor grado de implicación, llevan años tratando de establecer compromisos y estrategias de actuación desde diversos enfoques. En este sentido, en 2015 la ONU aprueba la Agenda 2030, donde aparecen por primera vez los ODS, 17 objetivos que comprometen a organizaciones sociales, empresas y gobiernos, y que plantean diversos desafíos económicos, medioambientales y sociales que deberían ser cubiertos para el año 2030.

Entre estos objetivos, encontramos algunos directamente relacionados con el medio ambiente y con el desarrollo de sociedades sostenibles: 6) agua limpia y saneamiento; 7) energía asequible y no contaminante; 11) ciudades y comunidades sostenibles; 12) producción y consumo responsables; 13) acción por el clima; 14) vida submarina; 15) vida de ecosistemas terrestres.

Desde la perspectiva de la educación social y de la pedagogía social, entendemos que existe una responsabilidad para la formación social ciudadana, en términos éticos y pedagógicos, que genere EA y conciencia crítica ante las problemáticas medioambientales. Y es que, la inclusión real de los ODS en las dinámicas y comportamientos sociales tiene que ser un proceso de formación permanente que promueva la participación y el compromiso de todas las personas con su entorno,

educe a ciudadanos activos en relación a los problemas socioambientales y haga posible el desarrollo sostenible de nuestras comunidades.

Uno de los principales desafíos es lograr que las iniciativas para el desarrollo sostenible y para la transición ecológica de nuestras sociedades consigan integrar de forma exitosa iniciativas teóricas y prácticas que la EA lleva años desarrollando, tratando de armonizar sus respectivos enfoques. En este sentido, la EA puede ser un mecanismo pedagógico fundamental para capacitar a las personas y caminar de forma colectiva hacia un futuro deseable, tarea en la que el profesional de la educación social puede contribuir enormemente, formando y sensibilizando a la ciudadanía en temáticas socioambientales.

Al respecto, comprendemos que es urgente la necesidad social de ciudadanos comprometidos con los problemas que les rodean, personas con autonomía y con capacidad de integración, de respeto y de adaptación a sus entornos. Por tanto, ¿qué papel puede y debe jugar la educación social en la transición ecológica?

La revisión de literatura realizada pone de manifiesto que la educación social puede suscitar iniciativas socioeducativas que promuevan aprendizajes individuales y colectivos, que permitan desarrollar nuevas formas de relacionarnos con la naturaleza y con los espacios que compartimos con todos los seres vivos del planeta, configurándose como una herramienta para el desarrollo sostenible basada en la formación, concienciación, participación, colaboración e implicación ciudadana.

La perspectiva de la educación social es muy valiosa en esta tarea, ya que aporta una comprensión más extensa, integral y transversal del concepto de medioambiente, llegando a entenderlo como algo más que los propios elementos naturales que nos rodean, e incidiendo en la importancia de valorar la gran influencia que ejerce el factor social y cultural de las relaciones interdependientes que establece el ser humano con su propio entorno vital.

Además, las metodologías pedagógico-sociales con enfoques participativos, que proporciona la educación social y la pedagogía social, son idóneas para promover la cooperación ciudadana y el establecimiento de una cultura de la sostenibilidad que luche contra los problemas medioambientales de una forma activa y desde una postura comprometida y crítica. Para ello, la educación social ofrece una perspectiva enriquecedora para desarrollar una EA que fomente una conciencia ética colectiva sobre los problemas socioambientales, impulsando el diálogo entre todos los agentes

implicados, y con la finalidad de crear modos de vida comprometidos y respetuosos con nuestro entorno.

En resumen, el objetivo de la educación social, ante estos retos medioambientales, sería formar una ciudadanía social y ecológicamente sensible, consciente y crítica. Pero no podemos olvidar que los cambios educativos y socioculturales requieren del compromiso activo de las políticas sociales y de todos los agentes implicados, además de la organización y del establecimiento de acuerdos y objetivos comunes que beneficien a la sociedad en su conjunto y al medioambiente.

Por todo ello, tras el análisis teórico realizado en esta comunicación, se puede concluir afirmando que la educación social y la pedagogía social tienen mucho que aportar en este ámbito de actuación social, diseñando y desarrollando acciones socioeducativas que hagan posible que los ciudadanos y las ciudadanas se comprometan activamente con el medio ambiente, velando por la sostenibilidad del planeta. En este sentido, pensamos que esto será viable si se tiene en cuenta a la educación social como aliada en este proceso.

Referencias

- Alcalá del Olmo, M.J., y Gutiérrez-Sánchez, J.D. (2020). El desarrollo sostenible como reto pedagógico de la Universidad del siglo XXI. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 19, 59-80. <https://doi.org/10.12795/anduli.2020.i19.03>
- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- Aznar, P. (2010). Educación para el desarrollo sostenible: reflexiones teóricas y propuestas para la acción. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 37, 129-148.
- Azorín-Abellán, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33(83), 203-228.
- Biermann, F., Kanie, N., y Kim, R. E. (2017). Global governance by goal-setting: the novel approach of the UN Sustainable Development Goals. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 26-27, 26-31. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.01.010>
- Bootrach, P., Thiengkamol, N., y Thiengkamol, T.K. (2015). Environmental Education Strategy. *Applied Environmental Education and Communication*, 14(4), 200-212. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2015.1096223>
- Caparrós, J.M., y Encabo, J. (2009). *Guía Didáctica de Educación Ambiental. Conozco mi entorno*. Azarbe.

- Caride Gómez, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 29(1), 245-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu291245272>
- Caride, J. A., y Meira Cartea, P.A. (2020). La educación ambiental en los límites o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 36, 21-34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01
- Castillo-Retamal, F., y Cordero-Tapia, F. (2019). La educación ambiental en la formación de profesores en Chile. *UCMaule*, 56, 9-28. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.56.9>
- Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en educación para la sostenibilidad: Un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 29-49. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>
- Clark, C.R., Heimlich, J.E., Ardoin, N.M., y Braus, J. (2020). Using a Delphi study to clarify the landscape and core outcomes in environmental education. *Environmental Education Research*, 26(3), 381-399. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1727859>
- Comisión Temática de Educación Ambiental (1999). *El libro blanco de la Educación Ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente.
- Dale, R.G., Powell, R. B., Stern, M.J., y Garst, B.A. (2020). Influence of the natural setting on environmental education outcomes. *Environmental Education Research*, 26(5), 613-631. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1738346>
- Esteban, M., Amador, L.V., y Mateos, F. (2017). Actitudes del alumnado universitario hacia el Medio Ambiente: Educación Ambiental e Innovación. *Revista de Humanidades*, 31, 17-38. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19071>
- Gallardo-López, J. A., y López-Noguero, F. (2020). A School in Crisis: Educational Challenges from a Social Education Perspective. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 29, 12-22.
- García-Lázaro, I. (2020). El profesorado de Educación Primaria como agente sensibilizador de los problemas ambientales. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 4170-4177). Octaedro.
- González Gaudiano, E., y Meira Cartea, P. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168), 157-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>
- Hernández-Castilla, R., Slater, C., y Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 9-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- Horie, N., Hagihara, K., Kimura, F., y Asahi, C. (2020). An examination of the evaluation on the educational roles of urban facilities for regional sustainability. *Studies in Regional Science*, 50(2), 287-307. <https://doi.org/10.2457/srs.50.287>

- Iglesias, L., y Meira, P. (2007). De la Educación Ambiental a la Educación Social o viceversa. *Educación Social*, 35, 13-27.
- Jiménez-Fontana, R., y García-González, E. (2017). Visibilidad de la Educación Ambiental y la Educación para la Sostenibilidad en las publicaciones españolas sobre educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 271-285. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i1.20
- Karpan, I., Chernikova, N., Motuz, T., Bratanich, B., y Lysokolenko, T. (2020). Conceptual Principles of Education for Sustainable Development. *European Journal of Sustainable Development*, 9(2), 99-114. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n2p99>
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *Journal of Environmental Education*, 51(4), 280-291. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>
- Li, Y., y Krasny, M. E. (2019). Practice change in environmental education: lessons from professional development. *Environmental Education Research*, 25(7), 1119-1136. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1540033>
- Limón-Domínguez, D. (Coord.) (2019). *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Octaedro.
- López-Fernández, J. A., y Oller Freixa, M. (2019). Los problemas medioambientales en la formación del profesorado de educación primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 93-109. <https://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.04.93>
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A., y García-Gallegos, D. Y. (2020). El estuario del Guadalquivir y su relación con la población del entorno: conocer para transformar. En J. Longás y J. Vilar (Coords.), *La pedagogía social en un entorno VICA: ¿viejos problemas, nuevas perspectivas? Congreso Internacional SIPS 2019/ XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp. 363-366). Blanquerna.
- López-Noguero, F., García-Gallegos, D. Y., y Gallardo-López, J. A. (2021). Empoderando a la ciudadanía: el diagnóstico participativo en espacios naturales atendiendo a la Agenda 2030. En G. Domínguez-Fernández (Coord.), *La dimensión social de la educación. Ciudadanía crítica inclusiva, compromiso y empoderamiento en la cibernética, en el marco de la Agenda 2030* (pp. 115-137). Graó.
- Maurer, M., y Bogner, F.X. (2020). Modelling environmental literacy with environmental knowledge, values and (reported) behaviour. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100863. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100863>
- Meira, P. A. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental Global. Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa*, 6(3), 29-64.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>

- Mogensen, F., Mayer, M., Breiting, Y., y Varga, A. (2009). *Educación para el desarrollo sostenible: tendencias, divergencias y criterios de calidad*. Graó.
- Murga-Menoyo, M.A., y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación*, 29(1), 55-78.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/3eBeId4>
- Perales-Palacios, F.J. (2020). Experiencias previas en educación ambiental de una muestra de estudiantes del grado de educación social. *Reidocrea*, 9, 93-106. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66360>
- Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Sepúlveda, E., y Úcar, X. (2018). Intervención social y cuestión ambiental: propuestas teóricas para fundamentar la praxis profesional a partir del vínculo entre sociedad y naturaleza. *Socializar Conocimientos*, 1(1), 68-82.
- Susilawati, Aznam, N., Paidi., y Irwanto, I. (2021). Socio-scientific issues as a vehicle to promote soft skills and environmental awareness. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 161-174. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.161>
- Unesco (2009). *Manual de educación para la Sostenibilidad*. Centro de Documentación de CENEAM.
- Unesco (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3qnhoAE>
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen. Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics*, 2, 241-247. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>
- Wolf, J., y Moser, S. (2011). Individual Understandings, Perceptions, and Engagement with Climate Change: Insights from in-depth studies across the world. *WIREs Climate Change*, 2(4), 547-569. <https://doi.org/10.1002/wcc.120>

Educación para la sostenibilidad. Desafíos y experiencias en el ámbito educativo

Irene García-Lázaro y Mario León Sánchez
Universidad de Sevilla

igarcia9@us.es

Palabras clave: educación para la sostenibilidad; educación social; formación del profesorado; problemas socioambientales.

Introducción

A comienzos de la década de los 2000 se llevan a cabo, desde diferentes instituciones y organismos, numerosos esfuerzos para impulsar planes sostenibles que promuevan la sensibilización ante los problemas socioambientales, tomando conciencia de los mismos y haciendo posible la transformación de la sociedad. Especial atención merece la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014, DEDS), impulsada por la UNESCO, donde se subraya que la educación es un componente fundamental para favorecer comportamientos acordes con el medio ambiente. Por otra parte, en el año 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), aprueba la Agenda 2030, en la cual se incluyen los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las 169 metas específicas, constituyéndose como un compromiso firme para poner en marcha por los países miembros durante el periodo 2015-2030.

La Educación para la Sostenibilidad (ES) abarca la educación formal y no formal, con la finalidad de que los individuos tomen conciencia real de los problemas del planeta, a través del fomento de actitudes y comportamientos acordes para alcanzar un desarrollo sostenible. Igualmente, la ES trata de ser un proceso de formación continua a lo largo de la vida que contribuya al desarrollo de una ciudadanía consciente e implicada, generando una cultura económica, científica y social que vele por la construcción de relaciones comunitarias más sólidas.

Para que esto sea posible, se hace necesario un abordaje multidisciplinar partiendo de un enfoque global, donde se tenga en cuenta a la educación social y se desarrollen prácticas que empleen metodologías participativas e interdisciplinarias que hagan hincapié en la responsabilidad individual de cada sujeto. Del mismo modo, es

indispensable impulsar actitudes proactivas en los individuos para que se enfrenten de manera responsable a los posibles conflictos socioambientales que existen en la sociedad actual desde un pensamiento divergente. Promover estas actitudes lleva implícitos cambios en la metodología, debiéndose guiar y orientar a los individuos en el proceso, creando canales de comunicación y otorgando a un papel activo a los participantes. Desde esta perspectiva, la inclusión de la sostenibilidad en los espacios de aprendizaje capacitará al individuo para enfrentarse a las problemáticas socioambientales, comprometiéndose con la sociedad en la que viven.

Objetivo

El objetivo de esta comunicación es llevar a cabo una reflexión teórica acerca de los retos que tiene la ES en la actualidad, mediante el análisis de diferentes recursos bibliográficos. Por otra parte, se observará la presencia de la sostenibilidad en diversas iniciativas, permitiendo conocer experiencias que han ayudado a impulsar comportamientos responsables donde los sujetos puedan tomar decisiones acordes con la sostenibilidad y sean agentes de transformación.

Igualmente, se presentarán diversas conclusiones que permitan obtener una aproximación a la ES, conociendo cómo se organiza la práctica como vía de integración. Finalmente, esta comunicación permitirá acercarse al estado de la cuestión, haciendo referencia a la necesidad de llevar a cabo metodologías participativas e interdisciplinarias que hagan hincapié en la responsabilidad individual de cada sujeto.

Educación para la Sostenibilidad (ES)

Desde distintas instituciones y a través de multitud de expertos, se está incidiendo en la necesidad de que los ciudadanos se involucren en la actual situación ambiental del planeta, donde la degradación y el agotamiento de los recursos se hace cada día más evidente. En este sentido «la humanidad debe poner en práctica una forma de vida más sostenible ambientalmente que la actual [...] Pronto será demasiado tarde para cambiar el rumbo de la actual trayectoria que nos lleva al fracaso: nos estamos quedando sin tiempo» (Ripple et al., 2017, p. 1.028).

Igualmente, se puede observar que gran parte de los problemas que hoy existen, económicos, sociales y ambientales, están conectados entre sí lo que hace que se necesite un abordaje interdisciplinar. Para afrontar esta situación, es preciso promover

un aprendizaje basado en la innovación que haga viable que las personas se impliquen en la búsqueda de soluciones reales, considerándose clave en la construcción de entornos sostenibles (Leal, 2000; Sterling, 2001; Ull, 2014; Vilches y Gil-Pérez, 2015). Así pues, son numerosos los autores que afirman que se debe hacer un esfuerzo para incorporar la educación para la sostenibilidad en la formación de los futuros ciudadanos, debiendo ser una prioridad dentro del currículo (Solís-Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015; Vilches y Gil-Pérez, 2012).

De esta forma, la ES posee un papel clave al ayudar a los sujetos a comprender lo que sucede en su contexto próximo, descubriendo de qué manera pueden implicarse en los procesos de desarrollo. Leal (2009) indica que la ES:

pretende ser un proceso de formación continua de una ciudadanía informada e implicada, que disponga de herramientas creativas para la resolución de los problemas, una cultura científica y social, y el compromiso de protagonizar actuaciones responsables, tanto individuales como colectivas (p.265).

Por otra parte, la ES se apoya en valores en consonancia con el desarrollo sostenible, promoviendo el compromiso de los individuos en la toma de decisiones y fomentando el pensamiento crítico desde un enfoque holístico e interdisciplinar. En concreto, la finalidad de la ES consiste en:

integrar los principios y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje, fomentar los cambios en los conocimientos, los valores y las actitudes con la visión de permitir una sociedad más sostenible y justa para todos (UNESCO, 2014, p. 5).

La ES se desarrolla a lo largo de toda la vida y se apoya en la educación formal, no formal e informal, estando vinculada directamente con la calidad de vida y las necesidades ambientales, económicas y sociales, promoviendo la equidad, el respeto y el cuidado de los sujetos. Además, debe ser un proceso guiado por los valores y formas de comportamiento de las personas, haciendo viable un cambio en las relaciones que establece el individuo con su contexto (Valderrama, 2017).

En este sentido, existen multitud de estudios que han tratado de integrar la sostenibilidad en el ámbito educativo, en concreto, podemos encontrar experiencias en educación superior (Alba, 2017; Barrón et al., 2010; Coque et al., 2012; Murga-Menoyo, 2017; Murga-Menoyo y Novo, 2015; Vilches y Gil-Pérez, 2012;), donde se analiza la presencia de la sostenibilidad en el currículo. Igualmente, son también

numerosas las investigaciones llevadas a cabo en Educación Infantil y Primaria (Aguirregabiria y García, 2020; Dieste et al., 2019; García-Lázaro, 2020; García-González y Azcárate, 2013; Vázquez et al., 2020; Vázquez y García-Alonso, 2020;) que hacen hincapié en la importancia de que los centros educativos sean espacios de formación en sostenibilidad.

Como se ha observado, existe un amplio corpus bibliográfico acerca de la ES (Flores, 2018; Hernández y Tilbury, 2006; Redman et al., 2021; Stone, 2010; Weiss y Barth, 2019;). Asimismo, ha quedado patente a través de la búsqueda de bibliografía especializada, que la definición de sostenibilidad es amplia y ambigua (Sinakou et al., 2019), lo que puede suponer un obstáculo a la hora de implementarla en el discurso y en la práctica curricular (Wilson, 2012).

La práctica docente y la formación del profesorado como vía de integración de la sostenibilidad

El desarrollo docente está impregnado de teorías personales, valores, sistemas de conocimientos, etc. que resultan claves en la manera en que los estudiantes aprenden (Noddings, 2006a, 2006b). Estas prácticas aluden a la forma en que los profesores dinamizan el aula y favorecen los procesos de toma de decisiones (Hart, 2003). Hopwood (2007) expone los múltiples niveles de complejidad que sustentan la práctica profesional a través de la teorización de la práctica y la pedagogía. De esta forma, las prácticas son el resultado de la percepción que el alumnado tiene en la experiencia de aprendizaje en base a su propia vivencia. Este aspecto resulta clave para entender cómo se producen los aprendizajes, dando una mayor relevancia al rol activo del alumnado. Asimismo, esta idea permite analizar, por una parte, los valores y emociones de los estudiantes frente a las situaciones de aprendizaje ambiental, y por otra, la perspectiva de la relevancia de las actividades y conocimientos ambientales (Lundholm et al., 2013).

Por otro lado, la idea de que «la práctica es materia» abre nuevas formas de comprender la práctica docente, incluida la forma en que los profesores encarnan el espacio de enseñanza (Kim y Wilkinson, 2019; Watkins, 2007). Kemmis y Mutton (2012) ilustran cómo la ES permite definir ciertos comportamientos a expensas de las condiciones previas de los estudiantes. Estos prerrequisitos o «marcos prácticos» incluyen los discursos culturales previos, las órdenes y tendencias económicas o políticas, etc.

El argumento general es que hasta que no se cambien las arquitecturas que mantienen las prácticas existentes, los docentes seguirán siendo reacios a participar en la ES. Por lo tanto, entender la práctica de los profesores en los lugares donde sucede ayudará a una mejor comprensión de la ES y su potencial. En este sentido, recientes investigaciones ilustran que el aprendizaje para la sostenibilidad está instaurado, al menos en la educación superior, requiriendo de altos niveles de coordinación y la presencia de enfoques de colaboración (Leal et al., 2018).

Por otra parte, la necesidad de incluir la ES en la formación del profesorado quedó recogida en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2009). En el contexto de España las recomendaciones para la integración de la sostenibilidad en la educación universitaria se concretan en el documento sobre directrices de sostenibilidad curricular aprobado por la Conferencia de Rectores Universitarios en el año 2005 (actualizado en 2012). Este documento incorpora los estándares generales, metas y acciones sugeridas para la sostenibilidad. En concreto, la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre establece los requisitos de cualificación para que el profesorado pueda implementar la educación sostenible. Al respecto, Geli (2002) afirma que «la universidad constituye un potencial agente dinamizador de cambio hacia la sostenibilidad, puesto que forma a los futuros profesionales que, en el desarrollo de su trabajo tendrán un efecto directo e indirecto en su entorno natural, social y cultural» (p.12).

En otro orden de ideas, si se atiende a las directrices establecidas para Educación Primaria y Secundaria y para educación superior, en relación a la incorporación de la sostenibilidad en el currículo escolar, podemos encontrar diferentes proyectos. Especial mención merece el Proyecto Tuning (González et al., 2004), el Libro Blanco de las titulaciones de Magisterio (Maldonado, 2004) y, finalmente, las directrices establecidas por la Conferencia de Rectores de España (CRUE, 2012). Recientemente estas cuestiones se han concretado en manuales y recursos más específicos, como el establecido por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) mediante la elaboración de los *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía* y del manual de *Buenas prácticas profesionales del profesorado de educación infantil (2º ciclo), primaria y secundaria obligatoria para el éxito escolar*. Estos documentos recogen las competencias docentes (habilidades sociales, gestión del trabajo, desarrollo profesional y competencias específicas) especificando la necesidad de incorporar la educación ambiental dentro del currículo ordinario.

Las necesidades formativas se fundamentan en la ausencia de estándares formativos claros en la formación inicial de los docentes. En este sentido, la educación para el desarrollo sostenible que tenga como objetivo promover el desarrollo de capacidades y competencias de sostenibilidad requeridas a nivel institucional, hace necesario el establecimiento de un espacio reservado en las programaciones iniciales. No se trata de aportar una visión global del problema, sino de desarrollar las herramientas para promover la inmersión en la cultura de la sostenibilidad (Llinares et al., 2019). Diversos autores identifican las problemáticas y dificultades en el desarrollo de la educación ambiental, especialmente relacionadas con la falta de reflexión colectiva frente a la temática y una perspectiva reduccionista (Díaz, 2020; Villamandos et al., 2019); estos aspectos han propiciado que los futuros docentes sigan teniendo una escasa cultura de EA.

Para poder superar estas dificultades es fundamental ir más allá de un abordaje parcial basado en un enfoque de las cuestiones ambientales tradicionales (consumo de recursos, polución, vertidos, etc.), siendo preciso introducir aspectos de la sostenibilidad relacionados con los desequilibrios globales, diferencias entre grupos humanos, problemas ambientales transaccionales, intereses geopolíticos, etc. (Del Álamo et al., 2017) y afrontarlos mediante propuestas globales y locales (Novo, 2006; Vilches et al., 2009). Alcanzar estos objetivos requiere encontrar nuevos métodos que observen a los problemas ambientales como problemas sociales. Igualmente, es necesario tomar acción política y formar ciudadanos para que participen democráticamente en la construcción de una sociedad sostenible (Sauvé, 2017). Sin lugar a dudas, esto será posible si se tiene en cuenta a la educación social como aliada en este proceso, proporcionando instrumentos que ayuden a instaurar el desarrollo sostenible y el respeto a los recursos naturales.

En el caso que nos ocupa, consideramos urgente contar con profesionales de la educación social en la integración de contenidos de desarrollo sostenible en el currículo escolar, formando a individuos hacia un modelo educativo global desde una perspectiva crítica y con capacidad de adaptarse al entorno.

Experiencias e iniciativas educativas sostenibles

En base a las ideas comentadas anteriormente, a través de la tabla 1, se exponen algunas iniciativas y experiencias sostenibles enmarcadas en el ámbito nacional e internacional desde 2013 hasta la actualidad, que han sido seleccionadas por abordar

contenido estrechamente relacionado con la temática de esta comunicación. Todas ellas tienen en común la visión de la sostenibilidad como lugar de encuentro interdisciplinario que favorece el aprendizaje intergeneracional y comunitario, impulsando redes de colaboración entre diferentes agentes sociales desde una acción participativa y comprometida.

Tabla 1. Experiencias e iniciativas sostenibles

Nombre del proyecto	Temática	Años	Descripción	Resultados
STARS (Sustainable Travel Accreditation and Recognition for Schools)	Movilidad escolar sostenible	2013-2016	Proyecto europeo desarrollado en 9 ciudades destinado a desarrollar la movilidad activa y autónoma de los desplazamientos escolares diarios.	Resultados cuantitativos: en Primaria reducción del uso del coche, aumento del uso de la bici y uso del transporte público. Resultados cualitativos: desarrollo de trabajo en red combinado con la innovación metodológica (colaboración entre agencias nacionales y entidades locales).
Programa de escuelas sostenibles de la Comunidad Autónoma de Madrid	Educación ambiental escolar	2013-actualidad	Programa de proyectos de acción ambiental, los centros educativos asesorados por educadores ambientales elaboran un Plan de Acción Ambiental y se comprometen a incorporar en las acciones curriculares y las programaciones el plan.	Más de 40 centros de Educación Primaria y Secundaria han implantado el programa en sus centros, comprometiéndose a incluir en sus programaciones acciones ambientales.
Euronet 50/50 max	Ahorro energético de edificios públicos	2013-2016	Proyecto de la Unión Europea implementado en 500 colegios de 13 países miembros; se concientia a los usuarios del edificio y se los involucra en las acciones de ahorro y eficiencia energética.	Se consiguió ahorrar energía en el 68,13 % de las escuelas, lo que equivale a 3 997 toneladas de CO2 o un consumo eléctrico de 1.034-847€
Compromeso2	Programa concienciación ambiental para entidades públicas.	2014-2017	Programa del Centre d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana (CEACV) que enseña a diferentes entidades públicas a calcular y reducir su huella de carbono.	El programa (que comenzó como prueba piloto en 14 entidades) ha desarrollado su actividad conjuntamente con la <i>Red Tourist Info</i> (participando activamente 10 oficinas de turismo).
Proceso de participación para desarrollar unas directrices de gestión forestal para el corredor ecológico del Tiétar	Gestión participativa ciudadana en el proceso de gestión ambiental local.	2014	A raíz de un conflicto en un espacio natural se ha elaborado unas directrices de gestión forestal sostenible, abordando criterios para un modelo de gestión basado en un estudio técnico contando con la participación social de la comarca.	El resultado operativo es la elaboración de las directrices asumidas socialmente por la comarca; disminución de la conflictividad social respecto a sectores en conflicto por el uso y manejo del espacio.
Bicisalud	Movilidad sostenible	2016-actualidad	Iniciativa que busca realizar actividades en bicicleta en la naturaleza; fomentar el uso de la bicicleta como transporte sostenible y promocionar hábitos de vida saludables. Se realizan actividades en la naturaleza y talleres de sensibilización.	Estudios pediátricos en jóvenes voluntarios (8 a 14 años) con sobrepeso; tras el paso por las actividades extraescolares durante todo el curso académico, los participantes han conseguido mejorar la aptitud física.
Proyecto Bosquescola (Kutxa Ekoguneko Basoskola proiektua)	Educación ambiental en Educación infantil	2017-actualidad	Proyecto educativo para el acercamiento a la naturaleza y el uso del medio ambiente como elemento de aprendizaje. Se plantea la necesidad de que los niños pasen más tiempo en la naturaleza. Red formada por dos CEIP; el Gobierno Vasco y la UPV.	Aún no han publicado resultados (la experiencia piloto comenzó en 2017).

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En la actual sociedad se está solicitando a los ciudadanos a que se comprometan con la situación ambiental, poniendo en práctica formas de vida sostenibles con el medio ambiente. Para hacer esto viable, es necesario abordar la situación desde una perspectiva interdisciplinar y holística, donde se tengan en cuenta a distintos profesionales, entre ellos los educadores sociales, para elaborar conjuntamente proyectos sostenibles.

De esta forma, la ES hace posible que los sujetos se involucren en los procesos de desarrollo, ofreciendo herramientas para la resolución efectiva de las problemáticas socioambientales. Sin lugar a dudas, la ES debe apoyarse en el profesional de la educación social, ayudando a ser autónomos a los individuos en la toma de decisiones a través del pensamiento crítico y fomentando el cambio en los valores y actitudes de los ciudadanos.

La revisión de literatura realizada pone de relieve que existen un gran número de investigaciones que abordan el papel de la sostenibilidad en el ámbito académico, donde se subraya la necesidad de que los centros escolares sean espacios de diálogo y participación. Además, se ha observado la necesidad de que el alumnado posea un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que le permitirá participar democráticamente en la construcción de una comunidad sostenible.

Igualmente, es urgente incorporar la educación sostenible en la formación de los docentes, tal y como queda recogido en la revisión bibliográfica realizada, donde se establezcan directrices para todos los niveles educativos y se refuerce su presencia en las instituciones de enseñanza. En concreto, se hace preciso desarrollar instrumentos que promuevan la cultura de la sostenibilidad en el ámbito escolar, reflexionando de manera colectiva e incorporando nuevos métodos educativos que formen a los futuros profesionales desde una perspectiva crítica, siendo capaces de abordar de manera responsable y ética los conflictos socioambientales. En todo este proceso será necesario integrar al educador social, quien está capacitado para actuar como agente de cambio en el desarrollo y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa.

Finalmente, como se ha observado a través de las experiencias seleccionadas, las iniciativas tienen el potencial de actuar en la comunidad e introducir nuevas ideas, actitudes y procesos de cambio que llegan a reproducirse de forma autónoma una vez concluye la experiencia. Como se ha puesto de manifiesto a través de esta

comunicación, aún queda mucho trabajo por realizar para implantar en las aulas las perspectivas de la educación ambiental y la sostenibilidad, siendo necesario que en el futuro se trabaje de manera coordinada con los profesionales de la educación social para poner en marcha iniciativas socioeducativas que posibiliten el compromiso de los ciudadanos con el medio ambiente.

Referencias

- Aguirregabiria Barturen, J., y García Olalla, A.M. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 38(2), 5-24, <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2717>
- Alba Hidalgo, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34.
- Barrón, A., Navarrete, A., y Ferrer-Balas, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(Nº Extr), 388-399.
- Coque, J., Ortega, M. L., y Sianes, A. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *REIFOP*, 15(2), 89-100.
- CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum*. Asamblea general 28 de junio. Universitat de Girona.
- Del Álamo, J. B., Albero, C. M., Hidalgo, D. A., y Bastida, J. M. G. (2017). *Educación para la sostenibilidad en España: reflexiones y propuestas*. Fundación Alternativas.
- Díaz González, M. J. D. (2020). Guía PRADO. Sostenibilizar el currículo de la Educación Secundaria. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1401-1401.
- Dieste, B., Coma, T., y Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible en el currículum de Educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Flores, S. S. (2018). What is sustainability in the wine world? A cross-country analysis of wine sustainability frameworks. *Journal of cleaner production*, 172, 2301-2312.
- García-González, E., y Azcárate, P. (2013). Reflejo de la sostenibilidad en las propuestas metodológicas del ámbito universitario. En J. Hurtado (Ed.), *La formación de educadores ambientales a nivel máster* (pp. 261-264). Ediciones Aljibe.

- García-Lázaro, I. (2020). El profesorado de Educación Primaria como agente sensibilizador de los problemas ambientales. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 4170-4177). Octaedro.
- Geli, A. M. (2002). Introducción. Universidad, Sostenibilidad y Ambientalización curricular. En E. Junyent, M., Geli, A. M. y Arbat, E. (Eds.), *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Tomo I (pp. 11-18). Universitat de Girona.
- González, J., Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 151-164.
- Hart, P. (2003). Reflections on reviewing educational research:(Re) searching for value in environmental education. *Environmental Education Research*, 9(2), 241-256.
- Hernández Ramos, M. J., y Tilbury, D. (2006). Educación para el desarrollo sostenible, ¿nada nuevo bajo el sol?: consideraciones sobre cultura y sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 99-109. <http://rieoei.org/rie40a04.pdf>
- Hopwood, N. (2007). Environmental education: pupils' perspectives on classroom experience. *Environmental Education Research*, 13(4), 453-465.
- Kemmis, S., y Mutton, R. (2012). Education for sustainability (EfS): Practice and practice architectures. *Environmental Education Research*, 18(2), 187-207.
- Kim, M. Y., y Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.
- Leal Filho, W. (2009). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. *Revista de Educación*, (No. Extraordinario), 263-277.
- Leal Filho, W. (Ed.) (2000). *Communicating Sustainability*. Peter Lang Scientific Publishers.
- Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., de Souza, L., Anholon, R., Quelhas, O.L.G., Haddad, R., Klavins, M., y Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of cleaner production*, 199, 286-295.
- Llinares, M. C., García-Berlangua, O. M., Solís, À. U., y Peña, A. V. (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 37(1), 157-175.
- Lundholm, C., Hopwood, N., y Rickinson, M. (2013). 25 Environmental Learning: Insights from Research into the Student Experience. En R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A. E. J. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 243-252). Routledge.
- Maldonado, A. (Coord.) (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* [vol. 1, 2]. ANECA.

- Murga-Menoyo, M. A., y Novo, M. (2015). The Processes of Integrating Sustainability in Higher Education Curricula: A Theoretical-Practical Experience Regarding Key Competences and Their Cross-Curricular Incorporation into Degree Courses. En W. Leal Filho (Ed.), *Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities* (pp. 119-135). Springer International Publishing.
- Murga-Menoyo, M.A. (2017). Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 61-84.
- Noddings, N. (2006a). Educational leaders as caring teachers. *School leadership and management*, 26(4), 339-345.
- Noddings, N. (2006b). *Critical lessons: What our schools should teach*. Cambridge University Press.
- Novo, M. (2006). El desarrollo local en la sociedad global: Hacia un modelo glocal sistémico y sostenible. En M. A. Murga (Coord.), *Desarrollo local y Agenda 21*. UNESCO-Pearson.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas, BOE, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Redman, A., Wiek, A., y Barth, M. (2021). Current practice of assessing students' sustainability competencies: a review of tools. *Sustainability Science*, 16(1), 117-135.
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., Mahmoud, M.I., Laurance, W.F., 15,364 scientist signatories from 184 countries. (2017). World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. *BioScience*, 67(12), 1026-1028.
- Sauvé, L. (2017). Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 261-278. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306>
- Sinakou, E., Boeve-de Pauw, J., y Van Petegem, P. (2019). Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: implications for ESD research and practice. *Environment, development and sustainability*, 21(1), 1-10.
- Solís-Espallargas, C., y Valderrama-Hernández, R. (2015). La educación para la sostenibilidad en la formación de profesorado. ¿Qué estamos haciendo? *Foro de Educación*, 13(19), 165-192. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008>
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education, Re-Visioning Learning and Change*, Schumacher Society Briefing. Green Books.
- Stone, M. K. (2010). A schooling for sustainability framework. *Teacher Education Quarterly*, 37(4), 33-46.
- Ull Solís, M. A. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 14(3), 46-58.

- UNESCO (2009). *Declaración de Bonn - Conferencia Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible*.
- UNESCO (2014). *Shaping the future we want. A decade of education for sustainable development (2005-14). Final Report*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_eng
- Valderrama, R. (2017). Reflexiones para un cambio de paradigma entre ser humano y medio a través de la educación socioambiental. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, VII, 37-39.
- Vásquez, C., y García-Alonso, I. (2020). La educación estadística para el desarrollo sostenible en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 125-147. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15214>
- Vásquez, C., Seckel, M.J., y Alsina, A. (2020). Sistema de creencias de los futuros maestros sobre Educación para el Desarrollo Sostenible en la clase de matemática. *UNICIENCIA*, 34(2), 16-30. <https://doi.org/10.15359/ru.34-2.1>
- Vilches, A., y Gil-Pérez, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 25-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395003>
- Vilches, A., Gil, D., y Cañal, P. (2009). Educación para la sostenibilidad y educación ambiental. *Investigación en la escuela*, 71, 5-15.
- Vilches, A., y Gil-Pérez, D. (2015). Ciencia de la Sostenibilidad: ¿Una nueva disciplina o un nuevo enfoque para todas las disciplinas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 39-60. <https://doi.org/10.35362/rie691152>
- Villamandos de la Torre, F. V., Gomera Martínez, A., y Antúnez López, M. (2019). Conciencia ambiental y sostenibilización curricular, dos herramientas en el camino hacia la sostenibilidad de la Universidad de Córdoba. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1301-1301. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006> https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1301
- Watkins, M. (2007). Disparate bodies: The role of the teacher in contemporary pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), 767-781.
- Weiss, M., y Barth, M. (2019). Global research landscape of sustainability curricula implementation in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(4), 570-589.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, 20(39), 15-24.

Educación ambiental. Implicación de la educación social y de la sociedad civil

Ma. Jesús Igual Calvo
Universidad de Barcelona

migual@ub.edu

Palabras clave: problemática ambiental; educación social; educación ambiental; acción educativa socio-ambiental.

1. Introducción: Prioridad en las agendas globales y locales

Los cambios sociales, económicos y medioambientales han sido (y son) los grandes retos a los que se ha enfrentado el mundo durante el siglo XX y parte del XXI. Las políticas públicas y empresariales sobre desarrollo sostenible han estado a la orden del día para combatir el calentamiento global, los conflictos sociales o las crisis económicas.

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible, herederos de Desarrollo del Milenio (ODM), fueron creados el 25 de septiembre de 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU) para abordar los grandes retos globales. En total, 193 países apostaron por el compromiso de un desarrollo que busque responder a las necesidades globales actuales, centrando en una agenda de 17 objetivos –con 169 metas– que deberían cumplirse en 2030.

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible es una hoja de ruta elaborada para conseguir uno objetivo social común: el desarrollo global y humano sostenible. La Agenda propone la acción global no solo para el sector gubernamental, también implica y compromete a empresas, organizaciones sociales y otros actores que operan a nivel internacional, nacional, regional y local.

Los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son:

1. Erradicar la pobreza en todas sus formas y para todos.
2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.

4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.
5. Lograr la igualdad entre los géneros y en empoderamiento de todas las mujeres y niñas.
6. Garantizar la disponibilidad de agua y su ordenación y saneamiento sostenible.
7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9. Construir infraestructura resiliente, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
10. Reducir la desigualdad en y entre los países
11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
17. Fortalecer los medios de ejecución, revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Para las empresas, los ODS representan un mapa para identificar el impacto y el valor social, económico y medioambiental que aportan y causan en el mundo, lo que permite mejorar su reputación y sus relaciones con grupos de interés.

Estos objetivos constituyen los ejes de acción que subyacen en acciones políticas y educativas de los programas y propuestas recientes para paliar el colapso en el que nos encontramos. Para los profesionales y estudiantes del grado de Educación Social, como ciudadanos y como profesionales, es necesario que en su acción educativa

tengan presente las condiciones de emergencia, y una posición crítica al respecto para trasladar a las posibles propuestas y posibilidades de acción.

2. Vigencia y actualidad de la educación ambiental.

No hemos avanzado tanto, todo lo contrario, y se hace más urgente si cabe, tener una posición como sociedad civil para orientar prácticas y modelos de desarrollo compatibles con la vida. Colom y Sureda (1989) situaban el origen de la educación ambiental en las últimas décadas del siglo pasado, momento en que se propiciaron las relaciones entre medio ambiente y educación como una de las mayores novedades surgidas en el campo de las ciencias humanas y sociales, caracterizando así nuestra contemporaneidad. Al propiciar el encuentro entre las ciencias físico-naturales (ecología) y de las ciencias humanas y sociales, buscando la forma de solucionar problemas que afectan a la humanidad, aparecían las relaciones entre ciencias y sociedad asentadas en una realidad: el ambiente, como concepto interdisciplinar.

En un principio, la educación ambiental se planteó meramente como una solución a un problema, como una posible estrategia a implementar para solucionar una problemática ambiental que afectaba a la humanidad: la degradación de la naturaleza, la explotación irracional de sus recursos...viendo la educación no como objeto de conocimiento científico por sí, sino como una situación que se debe solucionar desde otras perspectivas científicas. Así, pues, la educación fue vista como una estrategia funcional para paliar los problemas ecológicos con que se enfrentaba y se enfrenta la humanidad.

Posteriormente la perspectiva científicista curricular, propició la mayoría de edad a la educación ambiental, y la educación se convirtió en objeto de atención por parte de profesionales y de profesiones que, hasta ese momento, jamás se habían planteado aspectos educativos, buscando enfoques pedagógicos del problema ambiental, siempre que se pretenda solucionar a través de la acción educativa. Produciéndose de esta forma una muestra de experiencias de educación ambiental, de posibilidades organizativas, didácticas, planificadoras, de aplicación de estrategias ambientalistas-educativa de signo diverso sobre temas como la evaluación, la educación ambiental de personas adultas, la educación ambiental no formal. Aparecieron inicialmente de la mano de físicos, ingenieros, biólogos, geógrafos, y no de los profesionales de la educación y la pedagogía.

La pedagogía se ocupa de las condiciones bajo las cuales la educación podrá cumplimentar sus fines u objetivos planteando la educación ambiental como un estilo de educación. Educación ambiental en el territorio, en la ciudad, en el diseño educativo, constituyendo lo educativo-ambiental como objeto de interés histórico, teórico, didáctico, metodológico, planificador, formador, axiológico. Concibiendo la educación como sistema de educación sistémica, desde una visión holística y la consecución de una mentalidad sistémica en los educandos, desde la educación como variable interviniente en la configuración humana y en la configuración de la consciencia ambiental que nos caracteriza como humanidad.

Educación ambiental entendida como un proceso que «consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con el objeto de fomentar las aptitudes y las actitudes necesarias para comprender las interrelaciones entre la humanidad, su cultura y su medio biofísico» (UICN, 1970, p.11). Se trata, en definitiva, de una estrategia para alcanzar los objetivos de la protección del medio ambiente. La educación ambiental en última instancia, lo que pretende es conservar la especie humana en el mejor de los medios posibles.

La educación ambiental desde la perspectiva alternativa a las posiciones gubernamentales, se manifestaba en la década de los noventa en el Foro Global (en la Conferencia Paralela de Rio'92), como un acto para la transformación social. Y se contempla a la educación como un proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto a todas las formas de vida, acepción recogida en el *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (Comisión Temática de Medio Ambiente, 1999).

Partiendo de esta definición, los problemas ambientales generados por la falta de respeto a ciertas formas de vida que afectan al planeta, están relacionados con los modelos de producción económica, sociales y políticos. Las personas estamos en constante relación con el entorno, que bien sea por la intervención extrema en la naturaleza o por la manera de intervención, trastoca los ciclos naturales, generando graves crisis que pueden tener origen en:

- Los niveles insostenibles de consumo de recursos (la crisis energética, del agua...).
- Políticas de desarrollo económico y desigualdades sociales.
- Leyes y regulaciones (aplazamiento de las mismas) que ignoran las repercusiones de la desregulación.

- Prácticas administrativas inapropiadas.

Las personas y los grupos, somos los primeros agentes y afectados o beneficiarios de la transformación del medio ambiente. De esta mala relación, pueden traducirse graves problemáticas de acceso a los recursos, y verse perjudicada de manera notable nuestra salud y la sostenibilidad de la vida de las personas y otras especies. Los educadores y educadoras sociales y el alumnado en formación del grado de Educación Social deben constituirse en agentes proambientales en la conducta manifestando interés o predisposición a participar en actividades. También al aportar mejoras en el ámbito de la educación social desde el acompañamiento a grupos, colectivos y personas en relación a las prácticas y comportamientos ambientales responsables, tanto individuales como colectivos, incluso en situaciones comprometidas o de presión.

En palabras de María Novo (2011) interpretar supone ir a la raíz, al corazón de los problemas educativos, para desentrañar sus relaciones, los condicionantes históricos, éticos, ecológicos, políticos y económicos. Interpretar, quiere decir situarse delante del problema como actor que forma parte ineludible de la obra. Estamos inmersos en la problemática educativa que tratamos de comprender. Se trata de asumir esta posición y trabajar en consecuencia.

Cualquier situación educativa no puede ser nunca comprendida exclusivamente en términos pedagógicos, como tampoco se reduce a una mera cuestión económica o política, los problemas educativos son todo esto y mucho más. Son a la vez, cuestiones psicológicas, éticas, etc. Se trata, por tanto, de tomar en consideración múltiples perspectivas de análisis que nos permitan aproximarnos a la complejidad real del objeto estudiado.

Resulta imposible delimitar un sistema o un problema educativo de forma completa. Las divisiones o parcelaciones prácticas (tienen valor metodológico) no deben hacernos olvidar que no existen problemas aislados (como tampoco existen en la realidad sistemas sociales aislados), y que es imposible establecer las causas y consecuencias de cualquier situación sin relacionarlas inmediatamente con otras.

Sin caer en una excesiva simplificación, planteamos unos interrogantes acerca de la construcción de la conciencia ambiental en educadores y educadoras sociales, en un espacio y tiempo concreto y no muy amplio. No con el propósito de llegar a conseguir resultados concluyentes, sino con el de buscar una ligera aproximación a los procesos de construcción de la conciencia ambiental y de sus dimensiones.

3. Formación de la conciencia ambiental en los estudiantes y profesionales de la educación social

Desde este punto de partida se plantea una aproximación a los principales resortes de acceso al grado de conciencia ambiental de los y las profesionales de la educación social: ¿En qué medida es la educación ambiental o la educación socio-ambiental una solución a la problemática? ¿De dónde surge la concienciación ambiental y los valores de respeto y reconocimiento en relación a la importancia de la preservación del medio ambiente? ¿Qué puede hacer la educación social como práctica y como profesión a favor del medio ambiente? ¿Qué peso adquiere en la formación de la conciencia ambiental, la formación académica recibida en los estudios de grado de Educación Social? ¿Y la sensibilización realizada desde los medios de comunicación, las redes sociales o la sociedad civil?

La conciencia ambiental es un concepto multidimensional en el que se identifican varios indicadores (Chuliá, 1995, en Moyano y Jiménez, 2005) que vinculan vivencias, conocimientos y experiencias que se ponen en juego en nuestra relación con el medio ambiente, distinguiendo cuatro dimensiones:

- **Cognitiva:** grado de información y conocimiento sobre cuestiones relacionadas con el medio ambiente. Referente a conceptos e ideas.
- **Afectiva:** percepción del medio ambiente; creencias y sentimientos en materia medioambiental. Referente a emociones.
- **Conativa:** disposición a adoptar criterios proambientales en la conducta, manifestando interés o predisposición a participar en actividades y aportar mejoras. Referente a actitudes.
- **Activa:** relación de prácticas y comportamientos ambientales responsables tanto individuales como colectivos, incluso en situaciones comprometidas o de presión. Referente a conductas.

Podemos decir que para que las personas adquieran un compromiso medio ambiental que integre la variable ambiental como valor en su toma de decisiones diarias, es necesario que ésta alcance un grado adecuado de conciencia ambiental, a partir de unos niveles mínimos en sus dimensiones cognitiva, afectiva, activa y conativa. Estos niveles actúan de forma sinérgica y dependen del ámbito geográfico, social, económico, cultural o educativo en el cual la persona se posiciona.

Una de las finalidades principales de la educación ambiental es activar la conciencia ambiental de las personas. Para que una persona adquiriera un compromiso ambiental con el desarrollo sostenible, y así integrar la variable ambiental como valor en su toma de decisiones diarias, es necesario que se alcance un grado adecuado de conciencia ambiental a partir de unos niveles mínimos en sus dimensiones cognitiva, afectiva, conativa y activa. Estos niveles actúan de forma simultánea.

Es ineludible la percepción del medioambiente como uno de los grandes problemas de la sociedad actual, destacando temas que están sobre las agendas como: la crisis sanitaria, climática y energética, la calidad del aire, la quema de recursos fósiles y connivencias en una democracia parlamentaria intervenida, la idea de que la Tierra va mal y se dirige al colapso ecológico. Los impactos del cambio climático que prevén los científicos y los efectos de la Covid-19 han provocado inquietudes existenciales en la población totalmente imprevistas para los gobernantes. Hay teorías que nos quieren prevenir que el estado de alerta y las restricciones aplicadas durante la pandemia son un ensayo de lo que será necesario hacer los próximos años como medidas respecto al cambio climático.

El secretario general de la ONU, António Guterres, en la presentación del balance oficial del clima de 2019 en Nueva York, el 10 de marzo de 2020, junto con el secretario general de la Organización Meteorológica Mundial, Petteri Taalas, declaró: «El cambio climático es más mortal que el coronavirus». Y advirtió que toda la atención que dedicaran los gobiernos y las sociedades a luchar contra esta enfermedad no nos tenía que distraer de combatir el cambio climático, un fenómeno que provocará millones de muertes, de refugiados ecológicos y que facilitará la proliferación de más pandemias.

Durante muchos años los ecologistas se han quejado de que las informaciones de las secciones de economía de los medios silenciaban los costes ambientales de las actividades productivas y de los negocios de las grandes corporaciones. El Pacto Verde Europeo (European Green Deal) es un paquete de medidas promovidas por la Comisión Europea con el objetivo de hacer la Unión Europea climáticamente neutra de aquí al 2050, con medidas adicionales para fomentar la biodiversidad, la economía circular o la agricultura sostenible entre otras.

Pero si el aumento de la temperatura 5° C en 20 000 años ya fue muy importante y provocó la subida del nivel del mar y fue desplazando bosques y animales, ¿qué comportará que estos 5° C suban en un siglo? Y esto puede suceder a final de 2100, tal

como advierten los últimos informes del grupo Intergubernamental de Expertos en Cambio Climático (IPCC).

Desde la experiencia presente, en realidad, la mayor parte de los microbios conviven sin hacernos daño. El problema está en otro lugar: en la deforestación, la urbanización y la industrialización desenfrenadas con las cuales han dado estos microbios con los medios para llegar al cuerpo humano y adaptarse. El sistema alimentario deberá de considerarse, pensando en el calentamiento del planeta, que comportará graves problemas en el acceso al agua potable. Será necesario mejorar la calidad de las aguas para cumplir los objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible y esto no va a ser tarea fácil.

El territorio ha superado de largo su capacidad de carga (playas edificadas y en regresión, destrucción y degradación de muchos paisajes costeros, incluidos forestales, contaminación de acuíferos, sobreexplotación pesquera, declive de la biodiversidad...). El cambio climático nos obligará a repensar el modelo urbanístico, turístico y el uso de energías que se había consolidado como el más eficiente para el crecimiento económico. Por otro lado, ante de la evidencia y las advertencias y evidencias científicas, las administraciones todavía no instan a impulsar las energías del sol, la agricultura ecológica, la arquitectura bioclimática y a sanear los acuíferos, ni a adaptar las instalaciones portuarias y paseos frente a las previsiones de climatólogos.

Desde la dimensión cognitiva de la construcción de la conciencia ambiental se ve necesario tanto mantener el nivel de interés para poder descifrar los datos y las informaciones relevantes que se van produciendo, como, al mismo tiempo, poder constituirse en agentes activos en la participación y en el aprendizaje de la participación en favor de la conservación del planeta.

4. Construcción de la conciencia ambiental en los y las profesionales de la educación social

Se preguntó a exalumnos del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona a cerca de la crisis ambiental y de la formación de la conciencia ambiental, con la finalidad de ver la relación de la formación en la construcción de la conciencia ambiental de educadores y educadoras sociales para plantear una indagación posterior más amplia. Se planteó un cuestionario que ha respondido un 20 % del alumnado que finalizó la formación de grado de Educación Social el año 2017.

El objetivo de este estudio fue identificar la percepción en relación a las competencias para la práctica, la reflexión, el posicionamiento crítico, y la construcción de conciencia ambiental respecto a la temática de la educación ambiental, en un momento en el que en el plan de estudios del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona no existe una asignatura específica en esta materia. Sí que existen ejes de contenido en algunas asignaturas obligatorias u optativas que pueden incluir algunos objetivos de contenido cercanos a los propios de la educación ambiental. Es necesario puntualizar que no es una finalidad del cuestionario detectar necesidades en el plan de formación.

Se trata de un cuestionario muy breve que se plantea como aproximación preliminar para una futura aproximación a la temática en el que se formulan 4 interrogantes básicos:

1. Como ciudadanía y como colectivo profesional de la educación social trabajando en el acompañamiento educativo, individual y colectivo para la mejora de la calidad de vida y las oportunidades de grupos e individuos: ¿crees que tienes suficientes conocimientos, herramientas, posicionamiento educativo y competencias prácticas para la educación ambiental?

La respuesta visibiliza que los profesionales se muestran más competentes y disponen de conocimientos suficientes y posicionamientos educativos en educación ambiental para el ejercicio de la ciudadanía que para el desarrollo de la profesión

2. ¿Tienes competencias transversales para entender y trabajar desde otros ámbitos de la educación social con posicionamiento y conciencia ambiental?

Aquí sí que responden de forma afirmativa, mostrando disponer de conciencia ambiental y competencias para integrar planteamientos y posicionamientos propios de las finalidades de la educación ambiental.

3. ¿Y en un recursos específico de educación ambiental?

Más del 50 % de las respuestas son negativas respecto a su percepción en relación a las competencias para desenvolverse profesionalmente en un recurso o proyecto específico de educación ambiental. También es posible que esta percepción responda más a una idea preconcebida que a la competencia real, si están desarrollando su labor profesional en otro ámbito de la educación social (ciertas metodologías y prácticas profesionales pueden ser comunes).

4. Se les interrogó sobre cuáles han sido los espacios que han influido principalmente en la construcción de su conciencia ambiental, pidiéndoles que numeren de 1 a 6 diferentes espacios según su grado de importancia:

- La familia
- La escolarización y la educación formal
- La educación en el tiempo libre
- La formación universitaria en el grado de Educación Social
- La participación en experiencias vinculadas a la educación ambiental
- A partir de los movimientos sociales y de la sociedad civil

El propósito no era identificar déficits. Sí era un propósito saber más sobre el origen y el grado de conciencia ambiental en los estudiantes y profesionales de la educación social en una primera indagación exploratoria. La participación en experiencias en los movimientos sociales de la sociedad civil ha sido significativa en la construcción de la conciencia ambiental. Igualmente ha sido significativa para la construcción de la conciencia ambiental la participación en experiencias de educación ambiental. No se definen como significativas para la construcción de la conciencia ambiental, la familia, ni la escolarización y la educación formal. De igual modo, no se considera significativa la formación universitaria del Grado de Educación Social.

En el apartado final abierto que propone la explicación de experiencias se encuentran aportaciones referidas a los lugares en los que sitúan la construcción de la conciencia ambiental, haciendo referencia a algunas de las dimensiones que intervienen en la construcción de la conciencia ambiental.

Dimensión cognitiva:

«Los desastres naturales».

Dimensión afectiva:

«Disfrutar de la naturaleza y sobretodo, disfrutarla con educadores que te transmiten valores sobre esta».

Dimensión conativa, activismo y participación en la sociedad civil.

«Mi conciencia ambiental viene por los movimientos sociales, no por haber recibido una educación basada en este ámbito».

Otros comentarios han sido referidos a la participación en acciones formativas sobre educación ambiental:

«Recuerdo haber participado en debates espontáneos en clase sobre cuestiones ambientales durante el grado de Educación Social, pero no curricularmente y tampoco creo que se trabajara conscientemente de manera transversal».

«Valorando el currículum del grado de Educación Social (promoción 2017) creo que no se trató casi este tema y tampoco recuerdo ninguna actividad relacionada con la conciencia ambiental».

«Para mí ha sido importante tomar consciencia de la poca confianza que genera la gestión política pública ambiental por haber demostrado poca efectividad y hasta incoherencia respecto a las agendas presentadas de cara a Europa, conocer el alto nivel de contaminación de recursos como el aire, el agua o el suelo en beneficio de la producción empresarial privada, reafirmandome en la peligrosidad de la globalización de la producción de determinados mercados, empobreciendo y dilapidando recursos a países de otras zonas del mundo, entre otras acciones».

5. Conclusiones

El compromiso de luchar contra el cambio climático comporta, de alguna manera, una mirada ecológica. Surgen voces que auguran que contra la pandemia o las posibles situaciones futuras no tendremos otro remedio que iniciar de manera irreversible una economía ecológica y un consumo responsable.

A partir de los datos recogidos existe la percepción del medio ambiente como uno de los principales problemas en la sociedad actual. La educación superior puede ser un lugar privilegiado. También la sociedad civil y el activismo pueden constituir espacios de construcción de conciencia ambiental en sus dimensiones cognitiva, afectiva, conativa, activa y, añadiríamos estética, preservando espacios naturales frágiles, conservados y protegidos para el descanso y el equilibrio.

La abstracción producida por el espejismo del crecimiento económico se está convirtiendo en insostenible. Será necesario desarrollar múltiples formas de lucha y la aplicación de medidas que se han venido posponiendo, como la transición a las energías limpias. La reflexión de hace unos años sigue siendo vigente, sigue siendo necesario revalorizar el papel de la educación y de la educación ambiental desde una nueva mirada. Desde las instituciones educativas hacia la sociedad, la naturaleza, hacia el mundo, desde una mirada integradora desde la educación en el contexto actual, ajustando las instituciones a los diferentes escenarios complejos donde se desarrolla la vida (Novo et al., 2011).

El colapso y la crisis ambiental ¿podrán llevarnos a buscar nuevas respuestas y a un buen gobierno de la crisis ambiental y climática? Josep Peñuelas, Premio Ramón Margalef 2016, manifiesta la necesidad de mayor organización en la sociedad civil, el incremento del reclamo, la denuncia y la gestión con expresiones participativas, y propone que debería existir una Organización Mundial del Medio Ambiente.

Esta crisis también es una oportunidad de desarrollar estrategias de decisión más participativas e inclusivas. La emergencia que generara el cambio climático será permanente y será necesario, para adaptarnos e invertir el modelo de producción y nuestras formas de consumo y trabajo.

Referencias

- Colom, J. A., y Sureda, S. (1989). *Pedagogía ambiental*. CEAC.
- Comisión Temática de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/blanco_tcm30-77431.pdf
- Moyano, E., y Jiménez, M. (2005). *Los andaluces y el medio ambiente. Ecobarómetro de Andalucía*. Junta de Andalucía, Consejería de Medio Ambiente.
- Novo, M. (2011). La educación ambiental en tiempos de crisis. *Transatlántica de educación*, 9, 7-14.
- Novo, M., Marpegán, C. M., y Mandón, M. J. (2011). *El enfoque sistémico: su dimensión educativa*. Univeristas.
- UICN (1970). *Informe final* [Carta de Nevada]. <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/Rep-1970-001.pdf>

Acción educativa para el desarrollo de una ecociudadanía

Dolores Limón Domínguez, Rocío Valderrama-Hernández, Lucía Alcántara Rubio, Carmen Solís-Espallargas y Jorge Ruiz-Morales
Universidad de Sevilla

dlimon@us.es

Palabras claves: ecociudadanía; acción educativa; cartografía social participativa.

Introducción

La acción educativa entendida como ecociudadanía tiene como uno de sus retos –en sus vertientes individual y comunitaria–, actuar en varios campos de trabajo, en lo cognitivo y en lo valorativo; en lo afectivo y en lo racional; en las acciones y en las herramientas de reconceptualización. Es decir, la acción educativa tiene como reto potenciar tanto la tarea de construcción como las tareas de de-construcción y reconstrucción de conocimientos, así como favorecer procesos emancipatorios que fomenten el surgimiento de conciencias críticas (Freire, 1970).

Esta acción educativa puede resolver conflictos ambientales y ha de contar con cierto grado de compromiso personal en los procesos formativos para favorecer una acción transformadora-participativa de la comunidad. La acción educativa tiene que favorecer estrategias de resolución de la crisis ambiental y, sobre todo, la formación desde una democracia ambiental donde la ciudadanía participe desde un enfoque más integrador, intersectorial y complejizador en el desarrollo sustentado del entorno.

Para afrontar propuestas de acción educativa participativas y transformadoras, con el entorno, con la comunidad, la persona tiene que vivir procesos formativos desde la perspectiva ética-ambiental. La experiencia de cada persona con su medio está relacionado con la idea de calidad de vida. Seguimos a Colom (2000, p.30) cuando al describir sobre desarrollo sostenible, expone que este concepto «contempla la calidad de vida como una de sus mayores preocupaciones». Esto implica la búsqueda de una calidad de vida o la búsqueda del desarrollo sustentable. La necesidad de potenciar un desarrollo sostenible de la sociedad con una relación con su entorno no basada en un nivel de vida, conlleva la idea de calidad de vida y buen vivir como referentes necesarios para alcanzar un equilibrio planetario para el desarrollo sustentable de las

diversas comunidades humanas y biológicas a nivel global. El término calidad de vida se pone de moda en los años sesenta, como respuesta al deterioro económico y ambiental, efecto no deseado de la industrialización. Se refiere no solo a un estándar económico, sino a la existencia de condiciones y posibilidades reales para el desarrollo de toda persona a escala global. El término «Buen Vivir» se define como vida plena e implica la armonía interna de las personas, con la comunidad y con la naturaleza (Coraggio, 2011). Desde la perspectiva de Polanyi (2015) la economía para el buen vivir es sustantiva, social y ecológica.

El presente trabajo expone algunas características de la educación ambiental (EA). Para seguir enriqueciendo la EA, se exponen resultados de trabajos realizados en el Máster Andaluz de Educación Ambiental, interrelacionando la participación y la perspectiva del desarrollo de una ecociudadanía

El concepto de calidad de vida ha de ir en paralelo con el de desarrollo, ya que se puede hablar de bienestar personal, social y ambiental en sociedades desarrolladas (y es precisamente sobre la base de estos términos, que se habla de educación para el desarrollo y, en cierto modo, de la educación para la calidad de vida). Desde hace una década, esta idea de «calidad de vida» es un concepto relacionado con un modelo alternativo de sociedad en el que se da prioridad a la satisfacción de las auténticas necesidades humanas, antes que a las exigencias de una economía imponente. Si relacionamos dicha calidad, con la sustentabilidad, queda más allá del disfrute de equipamientos y servicios, así como del consumo, acercándose a la convivencia satisfactoria de una plena ciudadanía, a la que denominamos ecociudadanía. En este plano, cabe enmarcar el trabajo que se realiza con el alumnado del Máster Andaluz de Educación Ambiental, en la asignatura de Acción comunitaria, Cooperación, Interculturalidad, Solidaridad e Inmigración.

Partiendo de la idea de que cada comunidad presenta un grado de desarrollo que no es estático, se originan múltiples cambios que han de identificarse y estudiarse para que se dé un desarrollo más allá del mero bienestar social (programas, prestaciones y servicios para proveer los satisfactores básicos), sino el logro de una mejor calidad de vida y buen vivir. En ese sentido, la finalidad de esta asignatura es transmitir la idea de EA generadora de propuestas comunitarias. El educador/a ambiental como agente de cambio, aplica los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) al territorio, a la comunidad, para analizar los conflictos sociales y ambientales desde diferentes perspectivas: política, profesional, personal, económica, cultural, educativa, social y medioambiental,

y así diseñar posibles estrategias locales y estudios de procesos colectivos a partir de necesidades personales y profesionales. La propuesta de EA y acción comunitaria de la mano de determinados movimientos sociales tienen un papel prioritario para alcanzar calidad de vida o modelos de reequilibrio sustentable.

Objetivo del trabajo

Dar a conocer la acción educativa entendida como ecociudadanía que se lleva a cabo en el Máster de Educación Ambiental, en la asignatura Acción comunitaria, Cooperación, Interculturalidad, Solidaridad e Inmigración.

Argumentación

La EA favorece el análisis crítico de los problemas socioambientales, lo cual permite la participación individual y colectiva en la resolución de los mismos como compromiso social. A pesar de que la EA se haya introducido en los currículos escolares con el paso de los años, es necesario educar en una enseñanza comprometida desde un espacio flexible y adaptado al contexto socioambiental de cada lugar. La dimensión política de la EA es lo que fortalece el desarrollo de una ecociudadanía, donde se valora lo colectivo tanto en el aprendizaje como en la acción. De hecho, la participación ciudadana es fuente de conocimiento popular y comunitario, lo que fomenta la movilización de saberes. Es en el curso de la acción e interacción social como se construye paulatinamente el saber ecociudadano, basado en el compromiso y la participación. Se requiere una educación ecopolítica (medio ambiente, justicia, democracia, solidaridad) donde se aprenda juntos y se valore el compromiso ciudadano para la formación de personas críticas que sean agentes transformadores.

Cuando esta actividad se sustenta en el proceso educativo, provoca la toma de conciencia del ineludible papel que se ha de desempeñar, apoyándose en las potencialidades latentes de individuos, grupos y comunidades. Así, la educación puede ayudar a satisfacer necesidades cotidianas de la comunidad y favorecer su desarrollo, a través de un aumento cualitativo y cuantitativo de conocimientos teórico-prácticos que permitan a los integrantes del grupo social mejorar sus condiciones de vida. La finalidad será lograr modos de participación que culminen en una organización autogestionaria donde, en el ámbito local y de organizaciones, las personas sean responsables de su proceso de mejora.

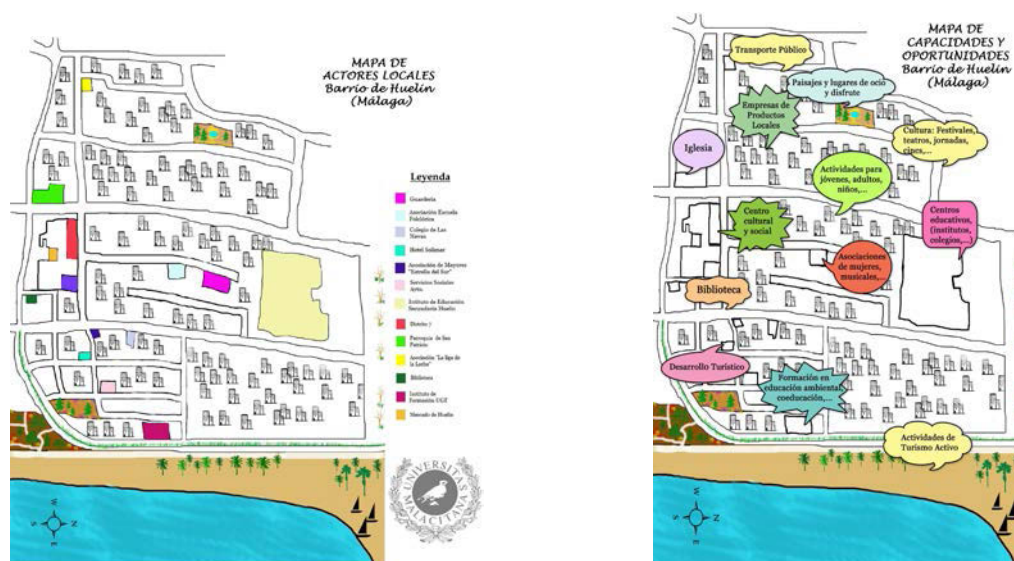
A través de las sesiones teóricas y del desarrollo de una cartografía participativa como práctica de la asignatura, todos los educandos adquieren los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2017). La adquisición de competencias en sostenibilidad es una tarea pedagógica y se requiere un tipo de educación que la haga posible.

La asignatura, Acción Comunitaria enfatiza al alumnado, en su condición de ciudadanos, las capacidades para actuar como tales en sociedades sostenibles. Pero, además, como formadores de los futuros ciudadanos, ya que el alumnado en su mayoría han cursado estudios de magisterio, precisan así mismo que las competencias específicas de su ejercicio profesional se orienten hacia la sostenibilidad y les capaciten para, a su vez, formar a sus estudiantes en los principios y valores del desarrollo sostenible. Así, éstos últimos podrán desenvolverse en contextos sociales caracterizados por la sostenibilidad de su desarrollo, y la adquisición de la competencia profesional para formar en ellas a los futuros alumnos y alumnas.

La toma de conciencia colectiva se pone en marcha a través de las sesiones teóricas, pero sobre todo con el diseño de la cartografía. El planteamiento teórico se integra en la práctica para pensar la EA como epistemología, praxis, creatividad, diversidad, transformación y complejidad. Con el diseño de la cartografía, la acción educativa se entiende como ecociudadanía ya que entiende que las personas son las protagonistas de los posibles cambios, conflictos y necesidades del espacio que habitan. Además, desarrollan la capacidad de participar como una competencia imprescindible en el desarrollo de la calidad de vida.

En la figura 1 se presenta una cartografía que se realizó con el alumnado de la Universidad de Málaga donde se analizan los siguientes elementos: el género, la cultura, el medio ambiente y los derechos humanos. Cada categoría se analiza con una matriz que a continuación se expone con la categoría de medio ambiente y calidad de vida, en la figura 2.

Figura 1. Cartografía participativa del barrio de Huelin, Málaga



Fuente. Elaboración propia con estudiantes de Universidad de Málaga.

Figura 2. Matriz de análisis de la categoría de medio ambiente del barrio de Huelin, Málaga

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	CUESTIONES GENERADORAS	PROPUESTA METODOLÓGICA	ALERTAS
Relaciones intra/intervicina con el Medioambiente en el barrio de Huelin.	Las relaciones intra/intervicinales con el Medioambiente en el barrio de Huelin son poco convenientes o incluso desfavorables pues el barrio al estar compuesta por una población mayoritariamente de personas ancianas tiene una actitud indiferente con su Medioambiente. Los vecinos no se acercan a las zonas comunitarias, (como parques, plazas,...) por no estar lo suficiente cuidadas y carecer de equipamientos suficientes. Además las relaciones entre los vecinos son escasas, ya que en el barrio conviven personas de diferentes culturas y países.	- ¿Te gusta vivir en tu barrio? ¿Piensas que tu barrio cuida el Medioambiente? ¿Utilizarías más las zonas comunitarias si estuvieran bien cuidadas? - ¿Crees que las zonas comunitarias están bien planeadas para su uso? ¿Qué crees que se podría mejorar? - ¿Los vecinos se implican en el cuidado del barrio? - ¿Piensas que la población está disminuyendo a causa del deterioro del Medioambiente? - ¿Piensas que a nivel político o institucional se podría hacer algo para mejorar el Medioambiente del barrio? ¿Son suficientes los planteamientos para la integración social entre vecinos de diferentes culturas en el barrio?	Utilización de mapas de Capacidades y Potencialidades del barrio. Realización de entrevistas a los diferentes colectivos sociales, tanto en grupo, como focales, y analizar dichos datos en asambleas vecinales.	Debemos especificar conjuntamente entre todos los colectivos implicados cuáles son las necesidades del barrio para intentar subsanarlas y acordar el proceder ante las necesidades encontradas. Realizar actividades para la integración de la población inmigrante en el barrio.
Acciones beneficiosas para el medioambiente y la calidad de vida del barrio.	En el barrio se producen conductas incívicas con respecto al cuidado del mobiliario urbano, ruidos generados y respeto intercultural. No se producen buenas actitudes por parte de los vecinos con respecto al uso eficiente de la energía y a la gestión de los residuos.	- ¿Cómo crees que es la calidad de vida en tu barrio? - ¿Consideras que las instalaciones comunitarias y equipamientos están en buen estado? - ¿Qué es para ti un barrio que tenga unas condiciones adecuadas para el bienestar? - ¿Qué grupos de población es más irrespetuosa con el mobiliario y las zonas verdes del barrio? ¿y cuáles son más respetuosos? - ¿Crees que se llevan a cabo iniciativas o acciones beneficiosas para mejorar la calidad de vida en el barrio? ¿Cómo mejorarías el uso de energía en el barrio y en los hogares? ¿Cómo mejorarías la gestión de residuos sólidos urbanos en el barrio?	Utilización de mapas de Capacidades y Potencialidades del barrio. Realización de entrevistas a los diferentes colectivos sociales, tanto en grupo, como focales, y analizar dichos datos en asambleas vecinales.	Realizar actividades para promover un uso eficiente de la energía, una buena gestión para los RSU, y el respeto hacia las zonas y equipamientos comunitarios del barrio.

Fuente: elaboración propia con estudiantes de Universidad de Málaga.

Algunos resultados del trabajo de los estudiantes del máster se exponen a continuación:

- Conocer la situación en la que se encuentra el entorno más cercano donde viven (dependencias, problemáticas, tejido social, historia, etc.)
- Comprender la evolución histórica y territorial del barrio.
- Puesta en práctica de metodología participativa.
- Llevar a cabo habilidades de expresión oral y escrita a través de distintas técnicas: asambleas, paneles, debates.
- Utilizar el trabajo individual y cooperativo a través del grupo de trabajo comunidad de aprendizaje.
- Desarrollar la capacidad de valorar de forma crítica lo que ocurre en el entorno.
- Desarrollar hábitos y criterios éticos para el cuidado de nuestro territorio.
- Tomar conciencia de «lo público» como parte de nuestra vida.

La segmentación del mundo en pequeñas partes ha supuesto un modelo de conocimiento sostenido por concepciones simplistas y descontextualizadas. La idea de ecoterritorio permite acercarnos al medio con una visión global y de cada una de sus partes. De esta forma, se interrelaciona las razones y las repercusiones de las intervenciones del ser humano en su entorno. A partir de este ejercicio práctico, se trabajan valores con una metodología participativa para la construcción de la idea de ecociudadanía.

Conclusiones

La cartografía social (Lydon, 2007) puede ser definida como:

un aprendizaje gráfico y una herramienta para el desarrollo y la planificación que conecta a las personas y los lugares donde viven. Cualquier comunidad puede hacer un mapa. Los mapas de la comunidad son representaciones colectivas de la geografía y el paisaje, y la cartografía es el proceso para crear tales representaciones (p.11).

En este sentido, en la asignatura diseñamos la cartografía para contar lo que sucede y lo que podría suceder. Todas las comunidades tienen historias, ya sean recientes u olvidadas durante mucho tiempo en las vidas y paisajes de nuestra tierra común. Se trata de conectar la geografía con la historia de nuestras vidas y el mundo que nos rodea (Valderrama-Hernández, 2012)

El uso de la cartografía en el máster genera una acción participativa que permite a los estudiantes ser más consciente de su propia realidad o de aquella que cartografían. Seguimos la teoría de Freire (1970) cuando expone que este proceso es llamado concientización y permite a las personas «reconocer la situación en sus propias vidas» (Kirkwood y Kirkwood, 2011, p.172).

El conocimiento que las personas producen en su propia comunidad está mucho más relacionado con la propia experiencia local donde viven que con cualquier otro conocimiento externamente producido (Fals, 2001; Valderrama-Hernández, 2012). A partir de esta importante concepción, lo fundamental es que el mapa sea realizado por la propia comunidad en la propia comunidad reflejando, como elemento definitorio, la visión subjetiva y particular que ha ido creándose sobre ese lugar en la vida cotidiana de las personas.

La propuesta de trabajo a nivel teórico y práctico de la asignatura del Máster de Educación Ambiental Andaluz, es una opción potencialmente útil para la formación de competencias en sostenibilidad. Pero ha de considerarse una propuesta abierta y susceptible de ser mejorada. Es una gran responsabilidad la del profesorado pues hoy, quizás más que en cualquier otro momento anterior, necesitamos una visión como educadores y educadores ambientales, y debemos trabajar juntos sembrando ideas alternativas, ayudando a construir un nuevo marco de pensamiento y de acción.

Nuestro papel como educador y educadora ambiental es motivar y catalizar los procesos de intercambio, estimulando la participación de las personas, identificando donde están las dificultades y siguiendo estrategias sociales para superarlas. La acción educativa a través de la cartografía como herramienta para la ecociudadanía invita a participar y buscar la información necesaria para un buen conocimiento de la realidad con toda su complejidad, y así estimular al educador y educadora ambiental a tener una mirada crítica, innovadora y creativa.

Referencias

- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Octaedro.
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía social y solidaria: el trabajo antes que el capital*. Abya Yala-FLACSO.
- Fals, O. (2001). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 27-37). Sage Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum Publishing Company.

- Kirkwood, G., y Kirkwood, C. (2011). *Living Adult Education. Freire in Scotland*. Sense Publishers.
- Lydon, M. (2007). *Mapping our common ground. A community and green mapping resource guide*. Common Ground.
- Polanyi, K. (2015). La economía como actividad institucionalizada, *Revista de Economía Crítica*, 2(20), 192-207.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Valderrama-Hernández, R. (2012). *Pedagogía Social y Territorio: Participar para innovar en la práctica educativa* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].

ECIGAL: antecedentes y proyectos de futuro

Araceli Serantes Pazos, Renée DePalma Úngaro, Patricia Digón Regueiro y
Rosa M. Méndez García
Universidade da Coruña

boli@udc.es

Palabras clave: educación para la ciudadanía global; educación ecosocial; ecoddependencia; tercer sector; LOMLOE.

Resumen

En el año 2013, profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña junto a la ONGD Solidariedade Internacional de Galicia SI-G, nos presentamos a la convocatoria de la Xunta de Galicia de «Proyectos de Educación para el Desarrollo y Sensibilización», a través de la Cooperación Galega, dentro del Plan de Cooperación para el Desarrollo de Galicia. Desde entonces, se ha tejido una dinámica de investigación-acción colaborativa entre ambos colectivos a través de estas ayudas, que se han materializado en numerosas aportaciones teóricas, recursos dirigidos al profesorado en activo y al alumnado en formación y, en actividades de cara a una práctica crítica y transformadora. Estas propuestas se han extendido a otros colectivos, centros educativos y alumnado de distintos niveles educativos, así como, a entidades de diferente naturaleza que comparten un interés común: introducir la Educación para la Ciudadanía Global en el currículo escolar y en la formación inicial –del profesorado y de las educadoras y educadores sociales–.

Entendemos que la Educación para la Ciudadanía Global es una estrategia ética de transformación ecosocial, a través del aprendizaje colaborativo y comprometido con la construcción de sociedades justas y solidarias; parte del pensamiento complejo como modelo de aprendizaje, incorporando la incertidumbre, la ecoddependencia y la corresponsabilidad como características del proceso, de cara a la comprensión, la solidaridad intelectual y moral de la humanidad (Morin, 2010).

En esta comunicación presentamos brevemente el recorrido realizado y algunos de sus resultados (proyectos ejecutados, alianzas trazadas y aportaciones que surgieron tras la evaluación interna y externa). Más allá de la enumeración de proyectos, queremos

evidenciar una trayectoria de trabajo colaborativo, que se ha retroalimentado de la propia investigación y puesta en marcha de acciones educativas, para ir definiendo nuevos retos y formas de hacer. Fruto de esta trayectoria en común, en 2020, un grupo de profesoras de la UDC nos constituimos como grupo de investigación centrado en la Educación para la Ciudadanía Global (ECIGAL), en sintonía con la meta 4.7 de los ODS y en el marco de la LOMLOE, de cara al desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial. Como grupo queremos contribuir desde la educación a enfrentarnos a problemas globales interconectados desde la corresponsabilidad, la dignidad y el compromiso, de cara a sociedades justas y sustentables. Como grupo mantenemos la colaboración permanente con entidades del tercer sector para promover prácticas para una ciudadanía activa que garanticen la cohesión social y la justicia ambiental, desde la interculturalidad, en un mundo interdependiente. Presentamos también los nuevos proyectos que tenemos por delante y los retos a corto plazo.

Introducción: algunas apreciaciones para entender la Educación para la Ciudadanía Global

El concepto de Educación para Ciudadanía Global (ECG) está en constante revisión porque es un concepto dinámico, que se va adaptando a la realidad compleja y cambiante. Para Manuela Mesa (2019) se trata de una formación integral en un mundo cada vez más globalizado:

se trata de definir cuáles deberían ser los fines, objetivos principales y que tipo de conocimientos y habilidades son necesarios para hacer frente a los problemas locales que se manifiestan en el plano local y a los desafíos locales que afectan en el ámbito global (p. 16).

El término Ciudadanía Global «hace referencia a los derechos inherentes a todas las personas, también a sus identidades, cultura, cosmovisiones, modelos de relación con el Planeta... los primeros son iguales para toda la humanidad y los segundos diferenciados» (Serantes, 2017, pp.196-197). Por su parte, Douglas Bourn (2016) sostiene que la dimensión global del aprendizaje debe basarse en ocho conceptos clave: ciudadanía global, desarrollo sostenible, justicia social, diversidad, valores y percepciones, interdependencia, resolución de conflictos y derechos humanos. La ECG es una estrategia ética de transformación ecosocial, a través del aprendizaje colaborativo y comprometido con la construcción de sociedades justas y solidarias, que parte del

pensamiento complejo como modelo de aprendizaje, e incorpora la incertidumbre, la ecodependencia y la corresponsabilidad como características de este proceso, de cara a la comprensión, la solidaridad intelectual y moral de la humanidad (Morin, 2010).

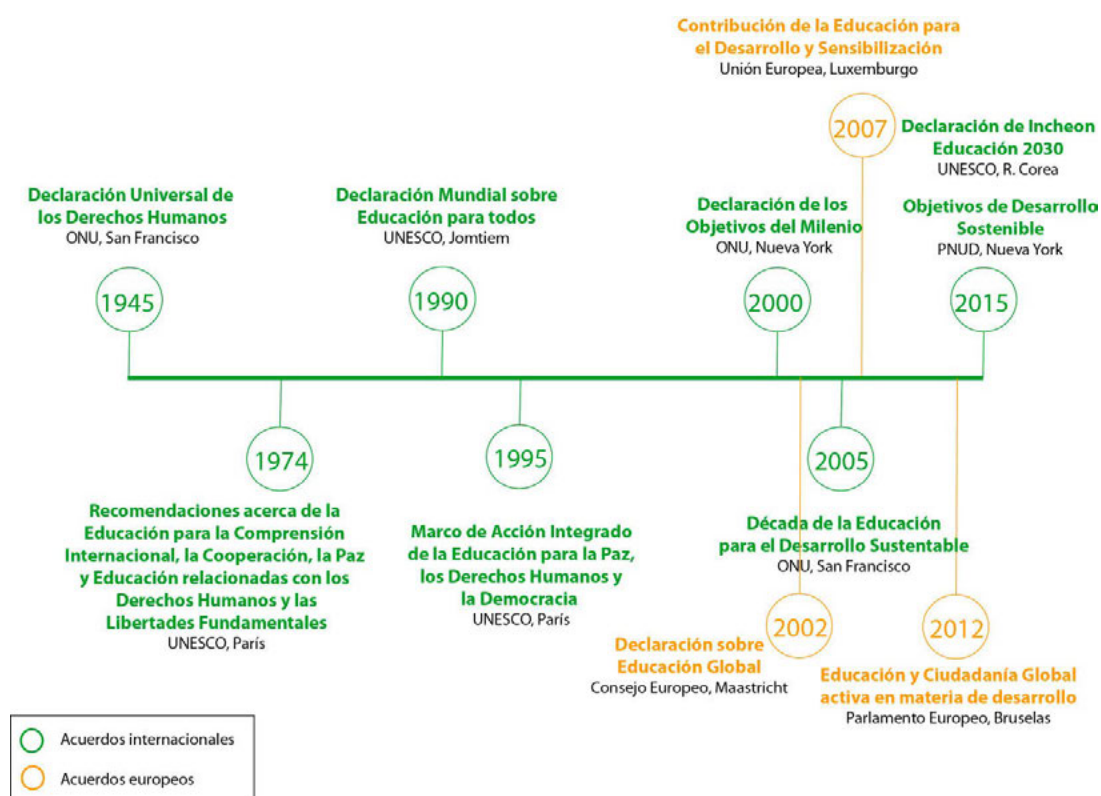
Ciertamente, podríamos consensuar una definición, aunque no ocurre lo mismo con la práctica, ya que esta es heterogénea, se desarrolla en distintos contextos, con diferentes agentes implicados y responde a diversos posicionamientos político-educativos. Esta práctica reflexiva, a la vez, puede tener un sesgo atendiendo al foco de las propuestas (de género, ecosocial, pacifista, intercultural, asistencialista...), aunque coinciden en su propósito: fomentar el activismo social. A veces, se utiliza como términos sinónimos «educación cosmopolita», «educación para la ciudadanía mundial» o «educación para una ciudadanía planetaria».

En este campo heterogéneo, Vanessa Andreotti (2006, pp. 42-48) señala los extremos entre los que fluctúan estas prácticas, que van de los enfoques menos exigentes (*soft*) a los más emancipadores (*critical*); de posicionamientos basados en obligaciones de tipo moral-cultural (salvar al mundo que está fuera, desde nuestro posicionamiento dominador) a otros que cuestionan las propias culturas, prácticas y modos de estar (desde las relaciones de poder y violencia cultural), para responsabilizarse de las propias acciones. Las claves de la ECG se podrían sintetizar en dos ideas: generar una conciencia crítica sobre quiénes somos, cómo estamos y qué hacemos para una transformación ecosocial, y promover saberes y prácticas ciudadanas que garanticen la convivencia y la democracia de cara a sociedades justas y equitativas.

La ECG se enmarca en la Educación para el Desarrollo (EpD) y, dentro de la clasificación más extendida, constituye la 5ª generación (Calvo, 2017); se trata de un movimiento educativo que surge tras la II Guerra Mundial con un carácter profundamente pacifista y solidario. Sus inicios coinciden con la creación de la Organización de las Naciones Unidas, ONU (1945), el inicio de la Guerra Fría entre el bloque Occidental y la Unión Soviética (1945) y los procesos de descolonización o independencia nacional, fundamentalmente en África y Asia (como el caso de la India, Indochina, Vietnam, Filipinas, Corea del Norte y Sur, Siria, Líbano, Jordania, Sudán, Pakistán, Birmania, Marruecos, Túnez, Ghana, Senegal...). La UNESCO reconoce la EpD de forma institucional en 1974. La Declaración de los Derechos Humanos (1948) es su referente histórico y, en la actualidad, también lo son los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). En su origen, el centro se situaba en las relaciones de inequidad e injusticia entre el Norte y el Sur; en la actualidad se habla también de un

Norte y Sur Global, aludiendo a la riqueza extrema en manos de una minoría del Sur y a la pobreza extrema y subdesarrollo del Norte –que muchas veces están vinculados a sesgos de género y cultura–; en la actualidad «está más volcado en la interdependencia y en las señales que demuestran que el sistema ha colapsado» (Zapico et al., 2019, p.103). Esta educación se entiende como una estrategia para enfrentarnos a los conflictos internacionales a través de la cooperación y la transición ecosocial, basada en la emancipación social, la descentralización del poder y la austeridad y, será liderado este movimiento especialmente por las ONGD, sindicatos y partidos políticos progresistas. Los acuerdos internacionales que han ido definiendo la ECG quedan resumidos en la gráfica 1.

Gráfica 1. **Cronología de los acuerdos internacionales de ECG**



Fuente: elaboración propia.

En un mundo global e interconectado, la mayor parte de los retos a los que se enfrenta la humanidad, requieren de la cooperación de los Estados, los gobiernos, la sociedad civil y el mundo empresarial: para enfrentarnos a las emergencias sanitaria, climática, alimentaria... es necesario una ciudadanía informada, formada, consciente y capaz de implicarse en iniciativas que generen cambios reales.

De los 17 ODS promovidos por la UNESCO –que constituyen una verdadera agenda mundial–, la meta 4.7 persigue el «desarrollo sostenible y ciudadanía global» y deja abierto el escenario y el marco de acción, que se irá construyendo desde las prácticas comprometidas en cada país: no se especifican destinatarios (entendemos que toda la población), niveles educativos (pensamos tanto en los obligatorios como postobligatorios), disciplinas (defendemos que se puede abordar de forma disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar), habilidades (como preguntar, deliberar, comunicar, debatir, participar y, sobre todo, actuar) o actitudes (tales como empatía, solidaridad, espíritu crítico o respeto). En el mismo sentido, en el contexto europeo, la ECG está orientada a la acción transformadora: se señala que la metodología debe ser «un tipo de aprendizaje holístico e interdisciplinario, que enfatiza la interrelación, la integración de diversas áreas del conocimiento y el cultivo de una «cultura del aprendizaje» que aborde todas las dimensiones de la experiencia humana» (Consejo de Europa, 2003, p. 47); incluso, el Parlamento Europeo (2012) considera que «en períodos de austeridad, crisis y auge de los movimientos nacionalistas y populistas resulta particularmente importante apoyar una ciudadanía global activa» (p. 2). La Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española contempla esta perspectiva de ECG y promueve una metodología holística de aprendizaje, transdisciplinar y estableciendo conexiones entre países y culturas; el Plan Director de la Cooperación Gallega está en la misma sintonía: educar a la ciudadanía en intereses y valores compartidos basados en la dignidad de las personas

Respecto a nuestro contexto, Rosa M^a Méndez señala que «sería injusto afirmar que las temáticas relacionadas con la ECG hayan estado ausentes de las leyes educativas españolas» (2019, pp. 78-79) ya que la LOGSE y la LOE integran la educación crítica de muchos temas, bien de forma transversal, bien de forma disciplinar con materias como educación para la ciudadanía; la LOMCE sin embargo supone una ruptura de esta trayectoria, al poner su énfasis en competencias instrumentales. La reciente Ley de Educación aprobada en el año 2021 (LOMLOE) recoge en la exposición de motivos la inclusión de la ECG en los planes y programas de la enseñanza obligatoria, e incorpora conocimientos, capacidades, valores y actitudes para asumir un papel activo en la resolución de problemas mundiales. Su inclusión en el currículo se concreta en Educación Primaria (área de educación en valores cívicos y éticos en el tercer ciclo), en la Educación Secundaria Obligatoria (como materia optativa –educación en valores cívicos y éticos–, como trabajo monográfico o como proyecto de colaboración con un servicio a la

comunidad) y en la formación del profesorado (los conocimientos y destrezas relativos a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial se incluirán en el acceso a la función docente y en los procesos de formación del profesorado) (BOE, 2020); aún no existe una regulación al respecto en el ámbito universitario, donde la ECG se ha ido integrando con la colaboración de las ONGD (Ortega et al., 2012) y la labor de las diferentes Oficinas Universitarias de Cooperación al Desarrollo.

Contexto y actividades que atiende: antecedentes y trayectoria de ECIGAL

ECIGAL es el Grupo de Investigación de Educación para la Ciudadanía Global de la Universidade da Coruña que, desde su creación en 2020, aglutina a investigadoras de la Facultad de Ciencias de la Educación con cierta trayectoria en este ámbito. En el año 2013, parte de estas investigadoras comenzamos con una experiencia de investigación colaborativa en EpD de mano de la ONGD Solidariedade Internacional de Galicia (SI-G); desde entonces hemos desarrollado (o se estamos ejecutando), sin interrupción, experiencias de investigación-acción colaborativa, financiadas por la Xunta de Galicia a través de las convocatorias públicas en régimen de concurrencia competitiva, de Proyectos de Educación para el Desarrollo y Sensibilización. En el bienio 2020-21 no se convocó esta ayuda, que se retoma con la convocatoria 2021-22. Señalar que el proyecto del 2021 responde a una convocatoria pública financiado por GENE (Global Education Network Europe y EERA (European Educational Research Association) (véase tabla 1).

Tabla 1. **Proyectos de Educación para la Ciudadanía Global realizados**

	Período	Proyecto	Presupuesto	Carácter
P1	2013-14	Investigando na educación para o desenvolvemento: un estudo de caso sobre a implementación do proxecto «O tesouro de Acahualinca»	27.434,27 €	Autonómico
P2	2014-15	Explorando as posibilidades de extender a dimensión global da EpD en educación secundaria obligatoria. Unha investigación diagnóstica en centros educativos de Galicia	33.186 €	Autonómico
P3	2015-16	Investigando a dimension global da educación para o desenvolvemento. Un proxecto piloto de investigación-acción colaborativa nun centro educativo de Galicia. Fase I	41.703,91 €	Autonómico
P4	2016-17	Investigando a dimension global da educación para o desenvolvemento. Un proxecto piloto de investigación-acción colaborativa nun centro educativo de Galicia. Fase II	44.919,00 €	Autonómico
P5	2017-18	Investigando a dimensión global da educación para o desenvolvemento na educación secundaria obrigatoria e no ensino superior universitario de Galicia	44.915,00 €	Autonómico
P6	2018-19	Investigando no territorio para coñecer e recoñecer os centros educativos que traballan educación para o desenvolvemento e cidadanía global en Galicia	40.528,25€	Autonómico
P7	2019-20	Investigando no territorio para coñecer e recoñecer os centros educativos que traballan educación para o desenvolvemento e cidadanía global en Galicia. Fase II	43.377,675€	Autonómico
P8	2021	Mapping Critical Global Citizenship Education in Spanish School	14.907,65 €	Europeo

Fuente: elaboración propia

La trayectoria de investigación en el ámbito de la ECG ha sido de permanente retroalimentación. Cada proyecto constituye la búsqueda de respuestas a problemas o inquietudes que surgieron en el anterior. El primer proyecto (P1) responde a la inquietud de SI-G por tener una práctica coherente y de impacto político en los centros educativos: buscaban una evaluación externa y comprobar el impacto de sus acciones de cara a la transformación ecosocial, en un contexto multicultural y globalizado:

(...) para SI-G, la investigación permitía producir conocimiento útil para mejorar la ejecución de proyectos de EpD en educación formal y para descubrir el posible impacto en el aprendizaje de las condiciones de injusticia que viven los jóvenes del Sur global.

(Rodríguez Romero, 2019, p. 84).

Para ello se analizaron las memorias de los 22 proyectos realizados desde 2013 y se estudió en profundidad el último proyecto realizado porque se podía acceder a los informantes (alumnado y profesorado).

A raíz de este proyecto, detectamos que la ECG existía un sesgo curricular: estaba muy vinculada a ciertas materias (relacionadas con filosofía y ciencias sociales) y quisimos conocer cuáles eran los problemas y las resistencias del profesorado de otras materias disciplinas y áreas curriculares que no estaban tan implicados (P2). Para ello realizamos 6 microestudios en centros diferenciados por su tamaño (de 1 a 5 líneas) y localización (urbanos, semiurbanos y rurales); además entrevistamos a 5 personas que consideramos referentes (en España y a nivel internacional) y realizamos un grupo de discusión que permitió triangular la información.

Esta experiencia originó la necesidad de comprender mejor cómo funcionan los centros y experimentar la posibilidad de integrar la ECG como proyecto de centro (P3 y P4). Durante 2 cursos escolares trabajamos conjuntamente el profesorado de un centro rural, el equipo de investigadoras y SI-G para diseñar una estrategia viable: en el municipio la mayoría de las familias dependían de la producción de leche por lo que se eligió como centro de interés los sistemas de producción y comercialización existentes y los deseables. El primer año tuvo un carácter más formativo y de planificación, y el segundo de ejecución, reflexión y valoración. Aquí se evidenció con mayor rotundidad algo que ya se señalara en los anteriores proyectos: la necesidad de formación del profesorado en activo.

Así, el siguiente proyecto (P5) se centró en la formación inicial del profesorado: introducimos la ECG en nuestras materias, con el apoyo de SI-G y AGARESO, con

dinámicas diferentes, apoyándonos en los recursos comunicativos que ofrecen las nuevas tecnologías y haciendo protagonistas del aprendizaje al alumnado.

Sin renunciar a la formación inicial del alumnado, los últimos proyectos (P6, P7 y P8) responden a la necesidad de generar referentes: identificar buenas prácticas y mostrarlas de forma operativa, facilitar el conocimiento y contacto entre profesorado comprometido con la práctica de la ECG y crear una base de datos atractiva y dinámica que permita la colaboración de los agentes implicados. Muchos de los trabajos realizados en los centros, nunca salieron de las aulas y no han encontrado espacios suficientes de comunicación e intercambio. La cartografía social ha sido en este caso la estrategia para conectar ONGD y profesorado implicado en desarrollar proyectos de ECG; para ello hemos creado un mapa digital que permite contactar entre personas, conocer en profundidad proyectos, identificar metodologías o temáticas, rescatar programas y experiencias, etc. Los proyectos P6 y P7 se centran en experiencias gallegas dando el protagonismo a las ONGD y los centros educativos y el P8 amplía el foco a nivel estatal, e incorpora como informantes a personas expertas de cada comunidad autónoma.

Objetivos y metodología: resumen diacrónico de los proyectos realizados

Cada proyecto se ha desarrollado con una metodología propia, en función de los objetivos y las personas protagonistas. En todos los casos se han utilizado enfoques de corte cualitativo y social, que pasamos a describir someramente (Gráfico2).

Gráfica 2. **Protagonistas, objetivos y metodología de los proyectos desarrollados entre UDC y SI-G**



Fuente: elaboración propia.

P1.A. Estudio diacrónico de análisis comparativo y de carácter descriptivo de los proyectos desarrollados por SI-G entre 2002 y 2013 (11 proyectos). Se han codificado los documentos de cada proyecto en unidades de significado –mediante categorías inductivas– atendiendo al criterio temático que permitieron comparar y dibujar la trayectoria de esta ONGD. Podríamos hablar de *aprendizaje mediante la acción (Action Learning)* porque la organización y las investigadoras buscaban tanto aprender de las acciones desarrolladas, como concretar líneas de mejora (Rodríguez et al., 2014).

P1.B. En este estudio de caso se aplicaron marcos interpretativos críticos para reconstruir el proyecto de ECG como una práctica situada y, así, producir conocimiento útil. Las entrevistas semiestructuradas abiertas al profesorado de los 13 centros y entrevistas grupales y biogramas al alumnado seleccionado por sus docentes permitieron tener una visión global del proyecto; al terminar esta fase, aplicamos criterios de selección estratificado para elegir tres experiencias que nos permitieron ilustrar el proceso a través de microestudios de caso. Analizamos también los videos producidos en cada centro. Por último, se utilizó la narrativa autobiográfica con las profesionales de SIG. La gestión de los datos fue realizado a través de un análisis colaborativo de carácter inductivo-deductivo que nos permitió establecer patrones.

P2.A. Se realizaron 6 microestudios de caso en los escenarios naturales, desde la perspectiva de las y los protagonistas, para lo que utilizamos entrevistas de corte narrativo semiestructurado –adaptadas al perfil de las personas informantes–, con el objetivo de crear conocimiento nuevo (Kvale, 2011); en cada centro se entrevistó al menos a tres personas clave para tener una visión contrastada: (i) al profesorado implicado en algún proyecto de ECG desarrollado en colaboración con SI-G (ii) a las personas responsables de la dinamización de las bibliotecas –que generalmente desarrollan proyectos de centro– y (iii) a un miembro del equipo directivo, siempre en el propio centro para garantizar escenarios naturales. Se garantizó el anonimato en las respuestas y se analizó el contenido utilizando el software Atlas.it 7.1. Inicialmente se analizó el documento primario mediante una codificación descriptiva de forma inductiva. Posteriormente se asignaron etiquetas a los temas de forma deductiva. El análisis de segundo nivel fue a través de «memos», lo que permitió una codificación axial entre categorías y códigos, e interrelacionar ideas recurrentes, ideas clave e hipótesis.

P2.B. Se realizaron 5 entrevistas de corte narrativo semiestructurado a personas especialistas seleccionadas por su relevancia para identificar estrategias para incluir la

ECG en el currículo, metodologías de colaboración intercentro y necesidades formativas del profesorado. Las personas entrevistadas fueron Douglas Bourn y Frances Hunt (DERC-University College London), Vanessa Andreotti (University of British Columbia), Rene Suša (Oulu University) y Alejandra Boni (Universidad Politécnica de Valencia). Posteriormente, realizamos un grupo de discusión entre Vanessa Andreotti, Rene Suša, investigadoras de la UDC, miembros de SI-G y profesorado interesado para identificar las condiciones que interfieren para la implantación de la ECG en los centros, las motivaciones del profesorado, las necesidades formativas y las implicaciones de introducir «discursos subversivos y antihegemónicos» (Serantes et al., 2019, p. 124). En ambos casos se utilizaron categorías de análisis emergentes de forma inductiva. Se ha tomado como referencia el marco normativo vigente en Galicia, España y Reino Unido (Digón, 2019).

P3. Este proyecto es una investigación-acción participativa que busca producir conocimiento a través de una práctica reflexiva. De forma colaborativa, entre el equipo de investigación de la UDC, SIG y el profesorado del CPI Virxe da Cella de Monfero, se diseñaron tres planes de acción para trabajar de forma eficaz la ECG en el currículo escolar, intentando abarcar el mayor número de niveles educativos, así como de materias. Se realizó un diagnóstico participativo sobre las experiencias anteriores, se realizaron 2 seminarios formativos con especialistas y grupos de trabajo por áreas disciplinares. Los planes de acción diseñados se integraron en el proyecto «A Vaquiña polo que Vale» y, para cada uno de ellos, se definió: la actividad a realizar, los objetivos, los contenidos, las metodologías, los recursos, los procesos de evaluación, la conexión con el proyecto de centro y con otros proyectos, las y los docentes involucrados, el nivel educativo, las temáticas y su vinculación con el currículo. Los planes tenían los siguientes nombres: Plan I: Explotaciones ganaderas; Plan II: Leche; Plan III: Mundo y sociedad.

P4. En la segunda fase de este proyecto de investigación-acción colaborativa se llevó a cabo la implementación de los planes, lo que implicó la realización de ciertas modificaciones no previstas sobre lo diseñado, debido al cambio de curso académico acompañado de un proceso de movilidad docente. El proceso fue monitoreado y registrado a través de observaciones, fotografías, materiales producidos, entrevistas y grupos focales.

P5. Esta investigación-acción participativa se realizó con el alumnado en formación de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social para incluir la

ECG mediante un proyecto integrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC. Consistió en numerosas acciones diferenciadas en materias específicas de Didáctica General, de las Lenguas, de las Matemáticas, de las Ciencias Experimentales, de TIC, Educación en Valores y Educación Ambiental, para producir material o procesos de aprendizaje que el alumnado pudo comprobar su eficacia a través de una «Feria de ECG» celebrada en el mes de mayo, y en la que colaboraron con otros «puestos de actividades» ONGD como SI-G, AGARESO, Aquitectura sen Fronteiras o la Oficina de Cooperación y Voluntariado de la UDC. Se recogieron evidencias, se grabaron actuaciones y se realizaron evaluaciones al alumnado promotor de experiencias y al que participó en la feria, y que se cruzaron con la evaluación externa del proyecto. Se inició la elaboración del libro coordinado por Renée Depalma Úngaro, *–La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa–* publicado por la editorial Graó en el que se recogen estas experiencias con un afán descriptivo y ejemplificador. Se creó el *Premio Galego de Educación para o Desenvolvemento e a Cidadanía Global*, cuya primera edición vio la luz en el 2020.

P6. Después de un proceso formativo del equipo investigador en cartografía social, se diseña una sala cartográfica como instrumento de mapeo de experiencias de ECG en centros educativos no universitarios gallegos. Realizamos una sesión de validación con profesorado experto en ECG y profesionales de ONG montando la sala cartográfica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC; posteriormente, y tras introducir algunas mejoras, se realizaron experiencias piloto con profesorado de la ciudad de A Coruña en el CFR A Coruña. Cada experiencia se codifica en función de las temáticas, objetivos, competencias, dimensiones, metodología y evaluación. Realizamos entrevistas en vídeo a las personas protagonistas de la sesión de validación sobre estas experiencias, material que nos permite ir creando distintos recursos.

P7. Dando continuidad al proyecto anterior, se crea el mapa digital de experiencias de ECG en centros no universitarios gallegos (<https://emapic.es/custom/epd-experiencias>), una herramienta interactiva que permite geolocalizar experiencias, tanto a los y las docentes implicados, como a las entidades sociales promotoras o implicadas. Estas experiencias son aportaciones del propio profesorado o de las ONGD implicadas.

P8. Este nuevo proyecto permite ampliar el foco a experiencias a nivel estatal. Para ello se están realizando entrevistas de corte cualitativo semiestructuradas y

adaptadas a tres tipos de informantes: profesorado de primaria con experiencia en ECG, especialistas en didáctica de las ciencias experimentales, matemáticas, lenguas o ECG y ONGD con experiencias en el ámbito. Estas entrevistas serán analizadas manteniendo la autoría de las aportaciones, a través de un sistema de codificación emergente e inductivo. Al tiempo, se ha adaptado, traducido y ampliado el alcance, introduciendo también el sistema educativo universitario en el mapa digital.

Resultados

Los aprendizajes han sido el factor más destacado de estas experiencias: aprendizajes por parte del equipo investigador y la ONGD –tanto del propio proceso como del diálogo permanente con el profesorado, alumnado, otras ONGD y personas expertas– como por parte del alumnado y profesorado que nos abrió las aulas y compartió experiencias de aprendizaje. De alguna forma nos hemos sentido parte de una comunidad de aprendizaje, con proyectos en común y retos compartidos.

También la comunicación de los resultados ha sido un campo de experimentación permanente, repensando nuevas formas de acercar y compartir lo que se está haciendo en los centros educativos (que en muchos casos se hace muy bien). Hemos utilizado las estrategias clásicas desde el punto de vista académico –publicación del libro coordinado por Renée DePalma (2019), comunicaciones en congresos, artículos en revistas científicas, etc.– pero también hemos apostado por estrategias pedagógicas creativas, como las ferias de experiencias y propuestas más vivenciales (talleres, visitas, dinámicas, juegos...). En cada proyecto tuvimos la intención de generar «productos» que permitieran contribuir a la expansión de la ECG más allá del propio proyecto; así, creamos bases de datos, produjimos recursos audiovisuales y materiales didácticos –que recogen experiencias y evaluaciones–, creamos el Premio gallego de ECG y, quizás el resultado con mayor proyección, el mapa interactivo que permite visualizar experiencias y la búsqueda a través de numerosas categorías (materias, curso, competencias, temáticas...).

Nos encontramos con bastantes obstáculos. Algunos tienen que ver con la organización del propio equipo: la investigación en las universidades españolas, a nivel de carga horaria, no es prioritaria, sino que está supeditada a la carga docente, lo que limita la participación de todos los miembros a lo largo de los proyectos. Esto también se relaciona con las dificultades en coordinarse con los centros educativos que han participado en los proyectos: los centros, la ONGD y la universidad tienen horarios y culturas organizativas muy diferentes. Otra dificultad a la hora de introducir esta

estrategia educativa es su vinculación con el currículo, ya que suele tener un estatus disciplinar: profesorado de asignaturas vinculadas con la ética, religión o ciencias sociales son los más proclives a participar, y son más reticentes las materias relacionadas con la ciencia y la tecnología (Rodríguez Romero, 2019); vincular los proyectos a un o una docente y su materia obliga a circunscribirlos a su horario y a competir con otros contenidos: los condicionantes «tiempo» y «contenidos» pueden deformar las estrategias de aprendizajes más reflexivos y complejos. El principal factor condicionante es, sin duda, el modelo de organización escolar y la soledad del profesorado que decide implicarse.

La ECG entra en las aulas por compromiso personal y voluntarioso del profesorado, y permanece cuando existe un trabajo colaborativo entre los docentes y su ONGD de referencia y, además, cuentan con el apoyo del equipo directivo. El profesorado es quien puede y debe liderar el cambio. La movilidad y poca estabilidad de los docentes en los centros es el principal problema, primero porque al principio no conoce el contexto ni a los integrantes y, después, porque los cambios no permiten dar continuidad a proyectos de mayor alcance. Otro aspecto relevante es la poca tradición de trabajar en equipo y de forma multidisciplinar; también las dificultades para intercambiar experiencias, de movilidad o de acceder a actividades formativas.

El reto de la investigación en el ámbito de la ECG es hacerlo con voluntad transformadora. Sabemos que debe ser una investigación social que promueva la investigación-acción participativa, sobre experiencias que sirvan de referentes y temáticas desde visiones interdisciplinares y desde lo local para influir en lo global (Zapico et al, 2019, pp. 104-105). También es un reto conocer formas de acompañamiento que generen espacios colaborativos entre el profesorado, el alumnado y las ONGD para incidir más allá de las aulas.

Frente al retroceso de las humanidades en el currículo, es necesario que las leyes educativas sean proactivas incluyendo la ECG como una dimensión global, y parece que la LOMLOE será un escenario propicio para la formación de ciudadanos del mundo en un contexto multicultural y de universalismo ético (Nussbaum, 2005).

Referencias

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education, *Policy & Practice. A Development Education Review*, 3, 40-51. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>

- Bourn, D. (2016). Global learning and the school curriculum. *Management in Education*, 30(3), 121-125. <https://doi.org/10.1177/0892020616653178>
- Calvo, A. (2017). The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1), 18-32. DOI: 10.18546/IJDEGL.9.1.03
- Consejo de Europa (2003). *Global Education in Europe: strategy, policies and perspectives. Outcomes and papers of the Europe-wide Global Education Congress*, Maastricht, The Netherlands, 15-17 november 2002. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe. <http://rm.coe.int/090000168074676e>
- Digón, P. (2019). Avances y retrocesos en la educación para el desarrollo y la ciudadanía global en Inglaterra. En R. DePalma (Coord.), *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa* (pp. 33-50). Graó.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Méndez García, R. M^a (2019). La política educativa española y la educación para el desarrollo: una revisión de las últimas leyes de educación. En R. DePalma (Coord.), *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa* (pp. 67-81). Graó.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Morin, E. (2010). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Ortega, M^a L., Cordón, M^a R., y Sianes, A. (2012). Actores de la educación para el desarrollo en la universidad según la Ayuda Oficial al Desarrollo: espacios para la coordinación. *Estudios de economía aplicada*, 30(3), 915-940. <http://dx.doi.org/10.25115/eea.v30i3.3611>
- Parlamento Europeo (2012). *Declaración por escrito sobre educación y ciudadanía global activa en materia de desarrollo*. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//NONSGML+WDECL+P7-DCL-2012-0007+0+DOC+PDF+V0//ES>
- Rodríguez Romero, M. (2019). “O Tesouro de Acahualinca”, un estudio de caso en educación para el desarrollo desde la mirada de la educación cívica global. En R. DePalma (Coord.), *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa* (pp. 83-101). Graó.
- Rodríguez Romero, M., Serantes Pazos, A., Lampón Gude, A., Iglesias Salvado, J. L.; Caride Delgado, M., Paz Gutiérrez, M., y Graña Varela, A. (2014). Investigando en Educación para el Desarrollo I. Un análisis comparativo de los proyectos de la ONGD Solidaridad Internacional de Galicia. En G. Celorio y A. López de Munain (Comp.), *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Comunicaciones* (pp. 274-282). HEGO y Universidad del País Vasco.

- Serantes-Pazos, A. (2017). Educación Ambiental e Educación para a Cidadanía Global: encontro de movementos educativos? *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, volumen extraordinario(4), 194-197. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.3036>
- Serantes, A., Zapico, M^a H., y DePalma, R. (2019). Currículo escolar y dimensión global de la educación para el desarrollo: presencia y posibilidades de integración. En R. DePalma (Coord.), *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa* (pp. 123-145). Graó.
- Zapico, M^a H., Serantes, A., Pérez M^a. C., y Pazos, V. (2019). Posibles factores condicionantes de la integración de la educación para el desarrollo en la educación secundaria: percepción del profesorado. En R. DePalma (Coord.), *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa* (pp. 103-121). Graó.

As contradições existentes entre educação ambiental na perspectiva crítica e a educação para o desenvolvimento sustentável

Gerson Luiz Buczenko e Maria Arlete Rosa
Universidade Tuiuti do Paraná

buczenko@uol.com.br

Palavras-chave: educação ambiental; EDS; UNESCO.

Resumo

O objetivo geral do presente trabalho é analisar proximidades entre a Educação Ambiental (EA) em sua perspectiva crítica e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Como objetivos específicos foram definidos: avaliar a EA em sua perspectiva crítica em relação à realidade social vivenciada no Brasil; rever a Educação para a Sustentabilidade em seus princípios e perspectivas; analisar os encontros e desencontros entre a EA e a EDS.

A metodologia ocorre por meio de uma pesquisa com enfoque crítico-dialético que segundo Gamboa (2007) busca «apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança» (p.173). Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica e documental.

Longe de encerrar o assunto, o presente trabalho busca aproximações com o conceito de EDS, seus princípios e particularidades de sua atual expansão em âmbito global. De outro lado tem-se a EA em sua vertente crítica, já sedimentada no âmbito acadêmico de pesquisas sobre EA, já presente também no universo da educação básica. O debate que se apresenta também foi e ainda continua sendo alvo de muitos pesquisadores de EA, no entanto, há que se destacar que por um lado, em razão das condições político-econômicas atuais vemos inúmeros obstáculos à EA, principalmente no Brasil. Por outro lado, a EDS como o apoio da UNESCO desencadeia-se desde 1992, fortemente debatida e implementada com a Década das nações Unidas para a EDS desde 2005 a 2014 (UNESCO, 2017) e presente nos dias atuais.

A EDS:

apoia os países no desenvolvimento e na expansão de atividades educacionais relacionadas a questões de sustentabilidade, como a mudança climática, a biodiversidade, a redução de riscos e desastres, temas relacionados à água, diversidade cultural e estilos de vida sustentáveis por meio da ESD (UNESCO, 2021a)

com uma divulgação de âmbito global, por meio de vários instrumentos e de conferências mundiais sobre EDS, com sua última edição organizada em cooperação com o Ministério da Educação e Pesquisa da Alemanha (UNESCO, 2021b).

Assim, de um debate que ainda permanece latente, face ao contexto internacional da EDS e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), percebe-se que os desencontros entre a EA em sua perspectiva crítica e a EDS permanecem, uma vez que a EDS, embora se posicione favorável ao comportamento crítico, individual, da realidade, a mesma não questiona o modo de ser de uma sociedade de classes sociais, cada vez mais antagônicas, apregoando ainda a importância da solidariedade planetária, porém sem a perspectiva de uma igualdade real, evidente e também planetária.

Assim, defende-se que a EA não se subordina à outra perspectiva voltada para o meio ambiente e a relação ser humano-natureza e, pelo contrário, segue como instrumento do desvelar da realidade social e ambiental que faz parte do cotidiano dos seres vivos imbricados na relação de sobrevivência, resistindo ao modelo de sociedade atual excludente, desigual e destruidora da vida em seu conceito maior.

Referências

- Gamboa, S.S. (2007). *Pesquisa em educação: métodos e metodologias* (2ª ed.). Argos.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO (2021a). *Educação para o desenvolvimento sustentável. O que a UNESCO faz em EDS no Brasil?* <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-sustainable-development>
- UNESCO (2021b). World Conference on Education for Sustainable Development. Learn for our Planet. Act for Sustainability. <https://en.unesco.org/events/ESDfor2030>

Pedagogías decoloniales para la sustentabilidad

Fina Carpena-Méndez
University of Gdansk

finacarpa@gmail.com

Resumen

Los imaginarios del progreso y la división entre cultura y naturaleza en los que se sustenta la modernidad capitalista colonial han llevado a la depredación de formas de vida sustentables y a una crisis socio-ambiental global. Formas de racionalidad instrumental han permitido el saqueo de territorios y la disrupción de los procesos de reproducción de una diversidad de conocimientos, mercantilizando la vida en nombre del progreso. Contra el colapso civilizatorio que vivimos se plantea la necesidad de rescatar el sentido de la mutua interdependencia entre humanidad y naturaleza, así como la creación de entornos de aprendizaje para la regeneración de conocimientos para la sustentabilidad.

Las estrategias para activar formas de vida basadas en una relación sustentable entre sociedad y naturaleza requieren de la regeneración de economías del cuidado y formas de saber que han sido interrumpidas en sus procesos de recreación intergeneracionales. Esto es, de nuevas subjetividades, sociabilidades y prácticas pedagógicas fuera de las lógicas del neoliberalismo. La construcción de pedagogías relacionales supone un reto en el contexto del capitalismo biocognitivo y la revolución digital. Este trabajo aborda la cognición relacional como base para generar formas de vida sustentables, que permite cultivar estados de percepción, corporales y afectivos de respeto y reciprocidad con otros seres humanos y no-humanos, reconociendo la capacidad agentiva y comunicativa de estos últimos, siendo capaces de entender y responder a sus otros (o lo que llamamos «ambiente»).

Los discursos sobre la educación para la sustentabilidad se basan en supuestos ontológicos y epistemológicos que suelen ser incongruentes con la sustentabilidad. En este trabajo basado en investigación etnográfica se abordan las contribuciones de las pedagogías indígenas a la creación de medios de vida sostenibles. Se aborda la importancia de la transmisión y renovación continuas de los conocimientos indígenas en

la creación de sostenibilidad en un mundo globalizado. El estudio de las pedagogías indígenas permite entender el mantenimiento de cuerpos de conocimiento y prácticas que hacen posible las relaciones de crianza y cuidado más allá de lo humano con todas las formas de vida. Para generar narrativas decoloniales de la sustentabilidad, podemos aprender de las prácticas cognitivas que derivan de ontologías relacionales y de epistemes donde la naturaleza es percibida como abundancia y la vida como un constante proceso de regeneración. En estos espacios cognitivos se pueden construir actitudes y prácticas de reutilización y regeneración constantes, pues no existe el “desecho” en las culturas indígenas ni tampoco en la naturaleza.

Repensar la educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de las pedagogías indígenas no se limita a los procesos de aprendizaje de prácticas ambientales sostenibles en biorregiones específicas, sino que implica considerar la globalización de los recientes desarrollos tecnológicos e ideológicos que contribuyen a la colonización cultural y de la naturaleza.

Sistematización y alcances educativos del programa ambiental de Ahuisculco, Jalisco, México

Neidy Lucio Contreras y Javier Reyes Ruiz
Universidad de Guadalajara, México

neidy.luco@gmail.com

Palabras clave: educación ambiental; desarrollo comunitario; cultura local; pedagogía ambiental; investigación participativa; conservación.

Resumen

El desarrollo de investigaciones sobre casos concretos de intervención socioeducativa, encaminada hacia una reflexión teórica, constituye uno de los retos del campo de la educación ambiental. La falta de sistematización de las experiencias educativas ha conllevado a una pérdida, tanto del conocimiento generado durante la práctica, como de una débil identificación de áreas de mejora; y ha propiciado limitaciones de diálogo con otras experiencias y el fortalecimiento teórico de la educación ambiental.

Con la intención de contribuir a superar tales debilidades, desde el programa de maestría en educación ambiental de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México, se ha impulsado la presente investigación, que ha tenido como finalidad, sistematizar 10 años de la experiencia del programa ambiental impulsado en la comunidad rural de Ahuisculco, Jalisco, México, implementado por la asociación civil Selva Negra. Con ello se podrá fortalecer la práctica educativa del programa para potencializar sus alcances, la cultura ambiental local y la conservación de la Sierra de Ahuisculco.

Es una investigación cualitativa hermenéutica con elementos de investigación participativa. Se realizó revisión documental y de campo a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad y focos grupales tanto a habitantes de Ahuisculco como a responsables del programa, quienes son externos a la comunidad. Se identificó que, si bien la propuesta de intervención fue concebida inicialmente como un proyecto de conservación ecológica, esta guarda un elemento central en materia de educación ambiental no formal en el medio rural.

El trabajo aquí presentado permitió documentar las características de la intervención en su conjunto, los factores que han jugado en el proceso y la relación entre ellos; además de generar reflexiones teórico prácticas sobre pedagogía ambiental. Lo anterior permitió un análisis crítico y profundo de la práctica que derivó en encontrar áreas de mejora del programa desde el punto de vista de la pedagogía y educación ambiental. La sistematización además permite a la experiencia de Ahuiculco ponerse en diálogo con otras experiencias de la educación ambiental, recuperando lecciones aprendidas, para fortalecer con ello este campo de conocimiento.

Educación eco-social en contextos penitenciarios: proyecto de intervención social y medioambiental en Centros de Inserción Social

Diana Izquierdo Santiago y Rocío Nicolás López
Universidad Complutense de Madrid

rocionic@ucm.es

Resumen

Desde la educación social, partimos de la idea de que la praxis socioeducativa debe tener en cuenta el ambiente en el que los educandos habitan y se relacionan, siendo la educación ambiental un eje fundamental para la intervención. La educación ambiental va más allá de la sensibilización, la conciencia del cuidado y el respeto de los recursos naturales. Comprende también la educación hacia la sostenibilidad, en contextos tanto naturales como urbanos, relacionando el bienestar humano y su calidad de vida, con un desarrollo sostenible en todos los ámbitos y aspectos vitales. Así pues, la educación ambiental y social buscan paralelamente la protección del medio natural y la equidad social. Además, la educación ambiental nos proporciona un enfoque de interpretación del contexto ya que, no podemos entender la interacción del sujeto con el medio sin tener en cuenta el propio ambiente en el que se encuentra. De este modo, el contexto va a influir significativamente en las oportunidades y posibilidades de las personas a la hora de plantearse y elaborar un proyecto vital.

Con este trabajo se pretende vincular la educación ambiental y la educación social en el medio penitenciario bajo una perspectiva eco-social. Para su consecución, planteamos inicialmente una revisión del estado de la cuestión con las principales aportaciones teóricas y prácticas de educación medioambiental en prisiones. Posteriormente, se realiza una propuesta de intervención que trata de facilitar la consecución de los objetivos de la pena privativa de libertad. Desde este enfoque, el programa promueve acciones socioeducativas que atiendan a la reeducación, a través de la responsabilidad social, la conciencia crítica respecto al entorno y a la reinserción, favoreciendo la participación comunitaria y la inclusión social de las personas privadas de libertad.

La propuesta está destinada a personas que se encuentran cumpliendo condena en un centro de inserción social en régimen abierto. Este proyecto parte de la premisa de que para lograr los objetivos planteados se requiere la participación activa de los y las participantes por dos motivos principalmente. En primer lugar, la participación activa y consciente permitirá llevar a cabo acciones que tengan una repercusión positiva en la comunidad en la que se encuentran. En segundo lugar, la participación proporcionará experiencias enriquecedoras e inclusivas para personas que generalmente han quedado al margen de las dinámicas sociales, pero que también forman parte de la ciudadanía. Por tanto, la metodología utilizada será principalmente comunitaria, atendiendo a la necesidad global de transformación social, de aprendizaje individual y colectivo, hacia una transición ecológica y hacia una cultura de la sostenibilidad.

Situación del desarrollo humano y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: concienciación desde la educación y la pedagogía social

M. Pilar Martínez-Agut y Anna Monzó Martínez
Universitat de València

pmagut@hotmail.es

Resumen

La formación hacia los profesionales en formación inicial y permanente del ámbito de la educación y la pedagogía social ha de recoger la preocupación internacional que a partir de diversas iniciativas internacionales, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000-2015), y dado que no se alcanzaron sus metas, continuaron con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030); sensibilizar sobre la calidad de vida de las personas, que el progreso alcance a todos y que nadie se quede atrás.

En la evaluación de los ODS, la situación hasta la actualidad era que se iban alcanzando metas parciales, la tasa de progreso mundial no estaba logrando los indicadores recogidos en la Agenda 2030. La pandemia causada por la COVID-19 está creando una crisis internacional, cambiando la situación mundial, ha interrumpido de un modo radical los logros de muchos de los ODS que se habían ido alcanzando después de décadas de progreso y consolidación. Es necesaria la unión, la cooperación y solidaridad mundial, fortalecer los esfuerzos para no dejar a nadie atrás y forjar las vías de transformación necesarias para crear un mundo más habitable. Una respuesta colectiva desde la inclusión, la equidad y la sostenibilidad.

Edgar Morin (2020) realiza una reflexión sobre la situación de la pandemia a partir de las quince lecciones del coronavirus. Reflexiona sobre los nueve desafíos del poscoronavirus y nos propone cambiar de vía con cinco propuestas, que hemos de difundir.

Desde hace treinta años, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publica el Índice de Desarrollo Humano de cada país que considera indicadores como ingresos, renta per cápita, cobertura sanitaria, esperanza de vida, nivel de

educación, entre otros. En la actualidad, el PNUD ha propuesto un nuevo referente experimental que añade un indicador del efecto del desarrollo sobre el planeta, teniendo en cuenta las emisiones de dióxido de carbono y la huella material de los países (con el uso de los recursos naturales), denominado el Índice de Desarrollo Humano ajustado por las presiones planetarias (IDHP). Se llega a este indicador al tener en cuenta la huella de carbono y la explotación de los recursos naturales, y los países ricos ya no son tan desarrollados. El último informe de la ONU de desarrollo humano de 2020 (Conceição, 2021) muestra cómo 50 países salen del grupo muy alto al aplicar este nuevo indicador. En cambio, otras naciones que explotan menos el planeta, mejoran en la lista. Una de las conclusiones del informe, es que ningún país en el mundo ha logrado alcanzar un desarrollo humano muy alto sin ejercer una presión desestabilizadora sobre el planeta.

Se ha de conjugar para el desarrollo tanto el bienestar de las personas como la integridad del planeta, considerados de manera conjunta, a través de la reflexión y acción de los seres humanos para reimaginar y reconstruir el mundo en que vivimos, optar por la justicia y la sostenibilidad, por un desarrollo humano basado en la naturaleza.

Desde nuestros contextos y formación de profesionales de los ámbitos de la educación y la pedagogía social, hemos de considerar todas estas propuestas y reflexiones, y mostrar con nuestra aportación personal y profesional cambios que repercutan en una contribución y participación de la ciudadanía social, sensible, consciente y crítica.

Referencias

- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Conceição, P. (Dir.) (2021). *Informe de Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno*. PNUD. https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2020overviewspanishpdf_1.pdf

SALA 4

**Educación e inclusión social:
colectivos y ámbitos de acción**

Planes de trabajo familiares del programa CaixaProinfancia en la Región de Murcia: análisis de la incorporación de la perspectiva de género en la intervención familiar

Alicia González Caparrós* y Encarna Bas Peña**

**Fundación Cepaim*

***Universidad de Murcia*

agcaparros@cepaim.org

Palabras clave: CaixaProinfancia; pobreza; infancia; acción social; familias; situaciones de riesgo; igualdad; discriminación; género.

Introducción

En España, la Fundación La Caixa puso en marcha el programa CaixaProinfancia (PCPI) para dar apoyo socioeducativo a la infancia y a sus familias, en situación de vulnerabilidad por causa de la pobreza. Nace de su preocupación por la situación de la infancia ante los datos de pobreza que afectan, cada vez, a mayor número de personas en diferentes territorios, de acuerdo con los informes de diferentes organismos (EAPN-ES, 2012, 2016; FOESSA, 2014; Observatorio de Sostenibilidad, 2016). Estos informes muestran la situación alarmante en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, así como su impacto en la infancia, en sus vidas, en su salud física, mental y social.

El PCPI se inicia en el curso 2007-2008, motivado por la dureza de las cifras de riesgo de exclusión social que arrojaban los datos y, en especial, el riesgo de pobreza infantil. Por tanto, surge con el objetivo de luchar contra la pobreza y la exclusión social y se implementó, al mismo tiempo, en las once ciudades y/o áreas metropolitanas españolas con más población y con mayores índices de pobreza infantil. Estas fueron: Baleares, Barcelona, Bilbao, Gran Canaria, Madrid, Málaga, Murcia, Sevilla, Tenerife, Valencia y Zaragoza. Si bien posteriormente se ha incorporado otros territorios.

La situación de pobreza en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) ha sido una constante, una situación de urgencia recogida por EAPN-ES (2012), FOESSA (2014), el Índice DEC (2012) o el Observatorio Social de España (2011). Escenario que se ha venido manteniendo de acuerdo con el VI Informe (2016) de la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado

español (EAPN-ES); y, en el Informe de 2020, se indica que «España no consiguió mejorar con respecto al año 2008 ninguno de los indicadores que se propusieron para su evaluación» (Llano Ortiz, 2020, p.108).

La crisis originada por la Covid-19, como señalan la OCDE (2020) y Naciones Unidas (2020) ha incidido, de manera especial en las familias más vulnerables y en las mujeres. En este sentido, Naciones Unidas afirma que «en el hogar, son las mujeres quienes hacen la mayor parte del trabajo de cuidados, no remunerado e invisible» (p. 2). Hecho que también repercute en las niñas y en las adolescentes debido a que dedican muchas más horas a las tareas del hogar que sus pares varones. El cierre de las escuelas ha supuesto «que millones de niñas más podrían dejar sus estudios antes de terminarlos, especialmente las que viven en la pobreza, las niñas con discapacidades o las de zonas rurales y aisladas» (p.9).

Además, la pandemia del Covid-19 ha incrementado la violencia de género porque

se conjuga con tensiones económicas y sociales y con las medidas para restringir el contacto y la circulación. Agravan la situación el hacinamiento en los hogares, el abuso de sustancias, el acceso limitado a los servicios y la reducción del apoyo de los pares
(Naciones Unidas, 2020, p.12).

Como afirma Bhatia (2020), los gobiernos no están contemplando la perspectiva de género en las decisiones que están tomando en relación con la Covid-19, ni sus implicaciones en las mujeres. Por ejemplo, si en fechas anteriores a la pandemia las mujeres se ocupaban mayoritariamente de los cuidados y realizaban, respecto a los hombres, el triple de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, con la pandemia se ha incrementado, porque tienen que conciliar diversas situaciones (empleo, las que aún lo conservan, el cuidado de sus descendientes y la educación en el hogar, la atención de personas mayores y el trabajo doméstico).

Sin embargo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señala, en el artículo 1, que «todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...», y desde esta fecha se han promulgado diferentes declaraciones para lograr la igualdad entre mujeres y hombres, y eliminar todo tipo de violencia contra las mujeres. No obstante parece que las declaraciones y normativas legislativas, en España, caminan por senderos diferentes, como se evidencia tanto en la implementación de políticas públicas en todos los sectores públicos y privados, como en su evaluación para

establecer reajustes y medidas pertinentes para alcanzar incorporar la perspectiva de género en todas las actuaciones. Debido a esta situación, el 6 de Marzo de 2020, la Plataforma CEDAW-Estambul-Beijing Sombra España, reclama al Gobierno español, el cumplimiento de «Las demandas identificadas en el último informe CEDAW Sombra 2015-2018» relativas a la educación y que, en lo fundamental, se concretan en:

- La incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo y la educación obligatoria en derechos sexuales y reproductivos, con el fin de evitar estereotipos sexistas.
- La inclusión obligatoria de la educación sexual en los contenidos del sistema educativo, con presupuesto específico y profesorado especializado para su impartición; incluyendo contenidos curriculares para una vivencia de la sexualidad en la diversidad, sin enfermedades de transmisión sexual ni discriminación, coerción o violencia.
- Garantizar una formación obligatoria en las carreras de magisterio y en los másteres de acceso del profesorado asentada en los principios de igualdad.
- Garantizar subvenciones del Instituto de la Mujer a actividades universitarias y/o postgrados de estudios de género e igualdad de oportunidades.

La educación es un instrumento fundamental, como exponía Tedesco (1998) hace más de dos décadas, porque «es una de las pocas variables de acción social que afectan simultáneamente a la competitividad económica, la equidad social y el comportamiento ciudadano» (p.43). Sin embargo, los últimos datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) muestran que la tasa de abandono escolar temprano en España se sitúa en el 16 % y, aunque ha bajado algo más de 14 puntos desde 2008, no se alcanza aún la media Europa, que es del 10 %.

La educación de calidad es el cuarto objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y el quinto lograr la igualdad de género. Para ello es imprescindible una educación integral que contemple la formación de la ciudadanía con perspectiva de género y contribuya a la toma de conciencia sobre los diferentes tipos de discriminación. Las desigualdades –directas e indirectas– que sufren las niñas y las mujeres en su vida son consecuencia de la transmisión de una cultura patriarcal que mantiene unos privilegios a los hombres a costa de las mujeres (desigualdad en los salarios, en los puestos de toma de decisión y de representación, cuidado de la infancia,

de personas enfermas o mayores, etc.). Unas pautas de comportamiento interiorizadas acríticamente en el imaginario colectivo y que, con frecuencia, bajo apariencias progresistas, siguen reproduciendo los estereotipos. Una evidencia la podemos identificar en la permanencia del masculino genérico, que invisibiliza a las mujeres, al no nombrarlas, tal y como ponen de manifiesto las teorías e investigaciones sobre la relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento (Bruner, 1989; Piaget, 1977; Vigotsky, 1998;). Otro hecho ha sido la ausencia y resistencia para incorporar a mujeres, de reconocido prestigio en la Real Academia de la Lengua en la que –de un total de 486 numerarios en sus más de 300 años– solo once son mujeres.

Durante el Convenio del curso 2017-2018, realizamos el primer informe de análisis de los Planes de Trabajo Familiares (PTF) del PCPI en la Región de Murcia. Para la recogida de información utilizamos un protocolo de observación sistemática creado *ad hoc* y validado por personas expertas. A partir de los datos obtenidos, nos planteamos diferentes cuestiones como: si el PCPI contemplaba en la práctica la perspectiva de género; con qué persona adulta de la unidad familiar se acordaba el PTF; cuál era la participación de los padres en el mismo; si se contaba con herramientas para poder detectar situaciones de violencia familiar y violencia de género; si se detectaba alguna de ellas, cuáles eran las pautas de actuación que se seguían en el marco del desarrollo de PCPI, y en coherencia con su filosofía. Recordemos que este programa contempla la participación de ambos progenitores o personas que se encargan de la tutela legal de la infancia. Estas incógnitas son las que motivaron la presente investigación.

Como hemos señalado, nos preocupan las situaciones de desigualdad y violencia contra las mujeres porque suponen una vulneración de los derechos humanos, como reconoce la Carta de Naciones Unidas (1945), en el artículo 55.3, «respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y la efectividad de tales derechos y libertades» (p.11), y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) contempla que «todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos». La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000), en el Título III defiende la igualdad ante la ley de todas las personas (art. 20), reconoce el derecho a la no discriminación, incluida la ejercida por razón de sexo (art.20). Aspectos recogidos, por tanto, en la legislación española: Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de

marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y en la última Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. En esta ley se afirma «sólo una sociedad que educa en respeto e igualdad será capaz de erradicar la violencia hacia las niñas» (Ley Orgánica 8/2021, p. 68658).

Objetivos

El objetivo es conocer cómo se incorpora y desarrolla la perspectiva de género en los PTF, e identificar posibles situaciones de violencia de género en el PCPI en la Región de Murcia.

Dentro de este objetivo se diferencian tres objetivos específicos:

- Objetivo 1.1.: Conocer con qué adultos de la unidad familiar se acuerda el PTF.
- Objetivo 1.2.: Revisar con qué recursos, internos y externos de las entidades CaixaProinfancia se complementan las actuaciones del PTF, para atender posibles situaciones de desigualdad/violencia de género.
- Objetivo 1.3.: Dimensionar qué situaciones de riesgo, relacionadas con la igualdad/violencia de género, se detectan en las familias durante los seguimientos que la entidad referente realiza del PTF.

Metodología

Utilizamos un enfoque metodológico cuantitativo, en un contexto no experimental de carácter descriptivo-comparativo, porque se pretende obtener datos e información sobre un fenómeno objeto de estudio sin introducir modificaciones, describiendo la realidad, tal y como se presenta en el contexto (Bisquerra, 2004). Y, en este caso, comparando los resultados entre las siguientes redes: Red Mur Beniaján, Red Mur Palmar, Red Mur Ranero, Red Molina-Alguazas, Red Mur Cabezo, Red Sangonera, Red Mur Carmen, Red Mur Fama, Red Alcantarilla, Red Lorca Centro Periferia y Red Lorca Barrios Altos.

Se trata de una muestra no probabilística y de conveniencia, puesto que, del total de PTF llevados a cabo a nivel regional, se solicita a las entidades cumplimentar el protocolo, en base a un mínimo de cuatro PTF por entidad y no menos de doce por red, de acuerdo con las indicaciones del Programa CaixaProinfancia. Esto se concreta en la realización de 140 protocolos, pero solo obtuvimos una muestra de 137.

Todos los PTF han de cumplir determinadas características que se desprenden del cumplimiento de requisitos para incorporarse al PCPI: unidades familiares, con menores de edad hasta los 18 años, en situación de vulnerabilidad social y/o pobreza, con un PTF pactado con la entidad social y necesidades no suficientemente cubiertas.

El instrumento para la recogida de datos es el protocolo de observación sistemática elaborado en la anterior investigación, en el que incorporamos aspectos sobre género. Protocolo que volvimos a validar a través de diferentes personas que participan en las diferentes redes del PCPI, contando también con personas expertas en género, y que implementamos durante el convenio de 2018-2019.

Resultados

Presentamos los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos propuestos.

- **Objetivo 1.1.:** Conocer con qué adultos de la unidad familiar se acuerda el PTF.

La participación de la familia en su propio PTF, es un elemento fundamental para el PCPI, motivo por el cual se requiere de la misma, desde el principio y durante todo su desarrollo. Este momento inicial consiste en acordar los objetivos a trabajar durante el curso con la familia. Cabe señalar que el conocer la participación de la madre, el padre o de ambos es un aspecto innovador, que no se ha medido previamente en el desarrollo del programa en ninguno de los territorios en los que se desarrolla en el territorio nacional.

Destaca la alta representatividad en la que el PTF se acuerda solo con la «madre/tutora legal» (70 % de los casos), y a gran distancia tenemos los PTF que se han acordado con «ambos progenitores» (22,6 %). El resultado menos representativo, casi testimonial, lo encontramos en el número de PTF donde se acuerda solo con el «padre» (7,2 %). Lo cual es un aspecto a tener en cuenta y profundizar para identificar las casusas que lo originan.

- **Objetivo 1.2.:** Revisar con qué recursos, internos y externos de las entidades CaixaProinfancia se complementan las actuaciones del PTF, para atender posibles situaciones de desigualdad/violencia de género.

En relación a los recursos implementados para atender posibles situaciones de desigualdad/violencia de género, cabe indicar que el PTF se puede realizar con recursos específicos del PCPI y es conveniente complementarlo, tanto con los recursos internos

de las entidades como con recursos externos de las mismas, es decir, propios del territorio, en función de las necesidades detectadas y las posibilidades de acceso.

Encontramos la respuesta más representativa en los «Servicios Sociales» (66,4 %), hecho que puede responder al fomento de la estructura de la Mesa de Infancia en los territorios, que es necesario potenciar en las unidades familiares que así lo requieran. Está seguida por el recurso del «Servicio Público de Empleo y Formación» (22,6 %) y «otros recursos» no contemplados, *a priori*, (18,9 %). En los recursos externos señalados como «otros», no se aprecia la existencia de ningún recurso específico de atención a la desprotección infantil y/o a la violencia de género. Sin embargo, cabe resaltar la escasa representatividad de los PTF en los que se han incorporado, como recurso externo, los «Centros de Atención Especializada para Mujeres Víctimas de Violencia» (4,37 %), denominados CAVI. Este dato es un indicador de que se han identificado casos, pero es una cuestión en la que es preciso seguir analizando para conocer estas situaciones, así como los procedimientos de actuación en la familia y de coordinación con estos centros especializados.

- Objetivo 1.3.: Dimensionar qué situaciones de riesgo, relacionadas con la igualdad/violencia de género, se detectan en las familias durante los seguimientos que la entidad referente realiza del PTF.

Debido al elevado número de contactos que las familias tienen con las entidades, especialmente en la participación de las diferentes actividades y la coordinación de agentes, las entidades son agentes muy importantes en la detección de posibles situaciones de riesgo relacionadas con los estereotipos de género y la violencia contra las mujeres. Diferenciar estas situaciones de riesgo, que se detectan durante los seguimientos, es una cuestión innovadora, que no se ha analizado con anterioridad en el PCPI, ni en los PTF, y que puede permitir mejorar la calidad de la atención que se realiza con las familias y la infancia.

En las posibles situaciones de riesgo, la respuesta más representativa ha sido «ninguna de las anteriores» (85,4 %), es decir, ninguna de las contempladas *a priori*, en el protocolo, lo que nos lleva a plantearnos y a discriminar este dato de manera específica en futuras investigaciones. Encontramos un 5,1 % en «violencia de género», seguido de 2,1 % en «absentismo escolar (niña)» y «adiciones (madre)». Nuestra pregunta es indagar sobre cómo detectan de manera sistemática estas problemáticas, y cómo se dan respuestas a las mismas, así como la formación de quienes profesionalmente realizan los PTF.

Cabe señalar que, aunque ninguna de las 16 categorías planteadas es representativa, en términos estadísticos, sí lo es cualitativamente, porque las entidades tienen la obligación de actuar, en coordinación con los agentes públicos, dado que afectan directamente a la protección de la infancia, a la vida de las mujeres y a las familias. En este programa, cada situación de riesgo es importante, por lo que se tiene que identificar las situaciones relacionadas con el bienestar de todas las personas de la unidad familiar. Por este motivo, es necesario realizar un estudio de casos y analizar cada situación de abandono, absentismo, adicciones, violencia de género, maltrato a menores o de acoso, así como identificar necesidades de formación del personal que interviene en el PCPI para que puedan dar respuestas satisfactorias a las diferentes problemáticas que se pueden presentar en el ejercicio de sus funciones.

Conclusiones y propuestas de acción futuras

A continuación exponemos las conclusiones de acuerdo con los objetivos y los resultados obtenidos.

- Objetivo 1.1.: Conocer con qué adultos de la unidad familiar se acuerda el PTF.

Los datos analizados muestran un amplio desequilibrio en relación a la participación de la madre/tutora legal y el padre/tutor legal. Es necesario potenciar la participación de ambos progenitores en todas aquellas actuaciones del PTF susceptibles.

Dado este fuerte desequilibrio, es urgente que reflexionemos conjuntamente con las entidades, y se analicen en red las posibles causas de estos datos, con la finalidad de realizar propuestas de mejora que fomenten la participación de ambos progenitores e introducir estrategias que la faciliten.

Esta tendencia detectada, hace que la primera propuesta sea sistematizar la participación de ambos adultos en la herramienta de «Acuerdos del Plan de Trabajo», de manera que puedan firmar ambos la asistencia, y que la entidad pueda verificar el grado de cumplimiento en la participación.

Puesto que se trata de la primera ocasión en que se estudia esta participación segregada, nos planteamos numerosas cuestiones sobre la situación de estas mujeres, en su vida familiar y profesional, como las relativas a compartir responsabilidades, si trabajan fuera del hogar y si, la no asistencia del padre/tutor legal, responde a una interpretación de roles asociados al género. Hay que analizar posibles causas que están motivando esta situación, como, por ejemplo: si existe incompatibilidad de horarios con

los establecidos por las entidades; si no se está facilitando la conciliación al padre tutor/legal; o si el imaginario y pervivencia patriarcal en estas familias y en la sociedad están perpetuando las tareas asignadas tradicionalmente a las mujeres, con lo que ello supone de cara a una mayor carga en las responsabilidades que asume la mujer, por el hecho de ser mujer, en detrimento de su propia calidad de vida.

Como propuesta, en los casos en los no pueda asistir el padre por motivos de trabajo, se propone revisar el horario laboral con el horario de atención y planificar la cita de acuerdo con las circunstancias de cada familia.

Por consiguiente, se recomienda a las entidades que revisen en red las posibles causas de este desequilibrio, a fin de poder plantear propuestas de mejora tales como:

- Implicar a ambos progenitores/tutores desde el inicio.
- Revisar horario de atención.
- Estudio de cada caso, de sus circunstancias específicas.
- Búsqueda de alternativas que potencien la asistencia de ambos progenitores/tutores.
- Objetivo 1.2.: Revisar con qué recursos, internos y externos de las entidades CaixaProinfancia se complementan las actuaciones del PTF para atender posibles situaciones de desigualdad/violencia de género.

En el marco de los recursos externos a las entidades, la respuesta más representativa se sitúa en «Servicios Sociales», hecho que podría deberse al fomento de la estructura de la Mesa de Infancia en los territorios y que es necesario potenciar en las unidades familiares que así lo requieran. Dado que las situaciones de riesgo son susceptibles de coordinarse directamente con los Servicios Sociales, podría medirse la presencia de PTF en los que esta coordinación se debe a cualquiera de las diferentes situaciones de riesgo medidas en este estudio. Aunque resulte escasa la relevancia estadística de los casos en los que se ha señalado coordinación con CAVI y EDI, nos lleva a plantearnos las actuaciones concretas que, desde el PTF, se llevan a cabo con estas mujeres y sus hijas e hijos; así como si en los PTF se incorporan indicadores de género en el diagnóstico de vulnerabilidad y la necesidad de actualización en formación en género de las profesionales que desarrollan los PTF.

Se recomienda, a las entidades a trabajar en un catálogo de recursos en red, que incorpore los recursos y protocolos regionales con los que ha de haber coordinación en caso de detección de alguna de estas situaciones de riesgo.

- Objetivo 1.3.: Dimensionar qué situaciones de riesgo, relacionadas con la igualdad/violencia de género, se detectan en las familias, durante los seguimientos que la entidad referente realiza del PTF.

Es necesario volver a señalar que, en este programa, cada situación de riesgo es importante. Por este motivo, hay que realizar un estudio de casos y analizar cada situación de abandono, absentismo, adicciones, de violencia de género, maltrato a menores o de acoso. Así como en el hecho de que se dé el absentismo escolar en mayor porcentaje en las niñas y las adicciones en las madres, tiene que ser motivo de estudio por parte de las entidades y del programa. En el caso específico de «violencia de género», es necesario analizar también, mediante estudio de casos, qué medidas se han tomado para incorporar recursos específicos en el PTF.

Como recomendación específica, se propone analizar los indicadores de riesgo que se estipulan en el Diagnóstico de Vulnerabilidad, para ver si integran ítems específicos de igualdad, discriminación y violencia de género.

Como conclusión general, encontramos la necesidad de análisis y reflexión en torno a la incorporación y desarrollo de la perspectiva de género en el Programa PCPI, así como revisar los procesos de formación continua de quienes lo llevan a cabo, para dotarles de herramientas, de manera que podamos contribuir a construir una sociedad, cada vez más igualitaria y justa.

En futuras investigaciones se estudiará la igualdad, discriminación y violencia de género en todas las actividades del PCPI (refuerzo educativo, educación no formal y tiempo libre, apoyo educativo familiar, apoyo psicoterapéutico y gestión de ayudas), por ejemplo, a través de la revisión de los manuales específicos de cada subprograma, y la formación en género del equipo de profesionales que lo desarrollan en los diferentes territorios.

Referencias

- Asociación Estatal de Directores y Gerentes de Servicios Sociales (2012). *Índice de Desarrollo de los Servicios Sociales (DEC)*. <http://www.directoressociales.com/documentos/indices-dec.html>
- Bhatia, A. (2020, marzo 26). *Las mujeres y el COVID-19: Cinco acciones que los gobiernos pueden adoptar sin demoras*. ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/3/news-women-and-covid-19-governments-actions-by-ded-bhatia>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Muralla.

- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- CEDAE (2020). Demandas del Informe CEDAW Sombra 2015-2018. https://cedawsombraesp.files.wordpress.com/2020/03/plat_cedaw_sombra_a_estado_espanol.pdf
- EAPN-ES (2012). *Memoria anual*. http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/2/EAPN_2012_defweb.pdf
- EAPN-ES (2016). *VI Informe de la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español (EAPN-ES). El estado de la pobreza: seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2015*. http://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2016_Resumen_Ejecutivo.pdf
- FOESSA (2014). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. FOESSA, Cáritas Española. <https://www.caritas.es/producto/vi-informe-exclusion-desarrollo-social-espana-2008-conclusiones/>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, BOE, núm. 313, de 29 de diciembre de 2004. <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE, núm. 71, de 23 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, BOE, núm. 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/05/pdfs/BOE-A-2021-9347.pdf>
- Llano Ortiz, J. C. (Dir) (2020). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2019*. APN-ES. https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2020_Xg35pbM.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf>
- Naciones Unidas (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/about-us/un-charter>
- (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) 2015-2030*. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-dedesarrollo-sostenible/>
- Observatorio de Sostenibilidad (2016). *Sostenibilidad en España 2016. Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas*. http://www.observatoriosostenibilidad.com/documentos/SOS16_v23_PDF_final.pdf
- Observatorio Social de España (2011). Tasa de pobreza o riesgo de exclusión social. <http://www.observatoriosocial.org/ose/>

- OCDE (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020*. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- Piaget, J. (1977). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Guadalupe.
- Tedesco, J.C. (1998). Profesores de Enseñanza Secundaria: papel de futuro. *En Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo, documentos de un debate* (pp. 169-174). Fundación Santillana.
- Unión Europea (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, núm. 364, de 18 de diciembre de 2000. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

Mujeres marroquíes en Andalucía: procesos de integración desde un enfoque de género y cultura de paz

Fabiola Ortega de Mora y Teresa Terrón-Caro
Universidad Pablo de Olavide

faortde@upo.es

Palabras claves: migraciones; género; integración; educación; Andalucía y Marruecos.

Introducción

La creciente llegada de población migrante a Europa está suponiendo un desafío sin precedentes (Arango et al., 2019), convirtiéndose en uno de los elementos más relevantes tratados en la Agenda Europea. Nos encontramos ante una evidente «emergencia humanitaria» (Arango et al.) debido a las condiciones extremas que enfrentan las personas migrantes. La frontera sur de España, y en concreto Andalucía, es una de las más perjudicadas, al ser puerta de entrada a Europa, especialmente desde el año 2018 cuando la ruta del Mediterráneo Occidental, Marruecos-España, comenzó a ser la más transitada (Frontex, 2019; OIM, 2020).

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2019), Andalucía es una de las comunidades españolas con mayor número de población extranjera (653 146), siendo el colectivo proveniente de Marruecos el más numeroso (22,21 %). Dentro de esta proporción, aproximadamente la mitad se corresponde con mujeres (OPAM, 2019).

El origen de las migraciones femeninas marroquíes se enmarca a principios de los años noventa cuando comenzaron a participar en el proceso migratorio al extranjero, esta vez como trabajadoras, modificando el modelo migratorio marroquí tradicional. Esto coincide con la apertura de una nueva región migratoria, la de Europa del sur, que ofrece un mercado laboral inmigrante diferente al que había existido anteriormente, con una gran importancia de los empleos asociados a la esfera reproductiva, los llamados «servicios de proximidad» (servicio doméstico, cuidados, etc.). Según Trujillo y Almeda (2017), las mujeres marroquíes comenzaron a participar en el proceso migratorio al extranjero como trabajadoras, eliminando la tradicional visión «androcéntrica» donde adquirirían el rol de acompañante del varón.

Atendiendo a las aportaciones realizadas por la OIM (2018), las mujeres migrantes procedentes de Marruecos con algún tipo de permiso de residencia representan el segundo grupo de mujeres migrantes más importante en España. Muchas de ellas no se contemplan en las estadísticas ya que ingresan en España sin documentación, estando sometidas a una triple discriminación: por cuestión de género, de nacionalidad y de economía o clase (Juliano, 2000; Solé, 2000).

Hay que tener en cuenta cómo las mujeres migrantes, y en este caso, las procedentes de Marruecos, son más vulnerables socialmente que los hombres debido a la discriminación de género que sufren durante todo el proceso (Asakura y Torres, 2013). Este es el motivo por el que, autoras como Cárdenas-Rodríguez et al. (2018) consideran que los procesos migratorios femeninos

tienen una identidad propia, con causas y consecuencias diferentes, al jugar la mujer un rol económico y social diferente al del hombre, tanto en la esfera productiva como en la reproductiva, y a la vez en la sociedad de origen y en la de destino (p. 57).

Es evidente el mayor estigma y prejuicio al que está sometida la mujer que decide migrar (Wagner, 2008), lo que va a condicionar significativamente el proceso migratorio y de integración que desarrollen, siendo fundamental el enfoque educativo en este contexto.

Ante esta vulnerabilidad, tanto en el proceso como en la integración en las sociedades de acogida, las diferentes naciones están desarrollando mecanismos en la línea de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) orientados a la atención conjunta de los movimientos poblacionales, teniendo en cuenta aspectos como la necesidad de alcanzar la comprensión y tolerancia (artículo 26 de los DD.HH) para lo que se necesita una adecuada educación de toda la sociedad. En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y más recientemente el Global Compact for Migration (2018) o la Agenda Europea de Migraciones (2018). En estos documentos se mencionan especialmente a las mujeres debido a la situación de mayor vulnerabilidad que enfrentan (Nussbaum, 2001). En base a esto, plantean como Objetivo 5 la necesidad de «promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas», siendo para ello fundamental la consecución de la Meta 4.5 «De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables [...]» (ONU, 2015).

Asimismo, también consideran la importancia de promover el desarrollo de políticas de migración con perspectiva de género (Global Compact for Migration, 2018).

A pesar de todas estas propuestas y tratados, así como, de la tradición migratoria de mujeres marroquíes en Andalucía, sigue siendo un colectivo en cierto modo invisibilizado, lo que repercute directamente en el proceso de integración que experimentan en el contexto. Siguiendo las aportaciones de Ares y Fernández (2017), la integración es un proceso dinámico producido a partir de la relación dialéctica entre grupos o individuos que a lo largo del tiempo y de acuerdo con diferentes grados o medidas, se integran dentro del sistema de relaciones sociales, económicas, legales y culturales en el país de asentamiento, teniendo en cuenta aspectos educativos y de participación política.

Existen diferentes razones que evidencian la necesidad de realizar un estudio específico centrado en las mujeres para poder comprender las dificultades que encuentran durante todo el proceso migratorio, pero en especial en el proceso de integración, por el simple hecho de ser mujer. Estas razones son: el sistema patriarcal imperante en la sociedad actual; la división del trabajo atendiendo a cuestiones de género, así como el estigma social existente sobre las mujeres; y la superación del estudio individual para atender el análisis desde la unidad doméstica (Kopinak y Soriano, 2017)

En concreto, en el caso de Andalucía, se observa cómo la integración y la participación de las mujeres migrantes marroquíes es un proceso complejo dada la combinación que se produce entre los diferentes elementos discriminatorios, ya que la discriminación social y cultural que sufren se suman a las discriminaciones existentes previamente (Morcillo et al., 2017).

Si bien son diversas las investigaciones que se han desarrollado para conocer cuáles son las motivaciones que han impulsado a las mujeres a salir de Marruecos, siguen existiendo grandes interrogantes sobre cuál es el proceso de integración que viven las protagonistas en la sociedad de acogida, en este caso Andalucía, y cómo la educación influye en todo este proceso. Además, hay que considerar que una de las principales características de los procesos migratorios es el dinamismo que presentan (Lutz, 2011).

Todo ello justifica la necesidad de analizar los procesos migratorios femeninos, desde un enfoque educativo, atendiendo a las nuevas dinámicas surgidas en los últimos años. Es necesario un análisis más sistemático de los determinantes de la migración

femenina, que son diferentes en muchos aspectos de los de la masculina, y cómo esto influye en la integración de las mujeres en el país de acogida. No obstante, no se debe incidir en el error de considerar el colectivo de mujeres migrantes como un grupo homogéneo, teniendo en cuenta la gran diversidad existente entre ellas.

Para ello, se ha implementado el proyecto «Las Mujeres Migrantes Marroquíes en Andalucía. Claves para una Adecuada Gobernanza» enmarcado en el V Plan Propio de Investigación y Transferencia 2018-2020 de la Universidad Pablo de Olavide. Este proyecto, desarrollado en la línea de la tesis doctoral titulada *Procesos migratorios femeninos y prácticas de integración entre España y Marruecos. Aplicación de un sistema de gobernanza basado en la Educación* pretende realizar un acercamiento a las mujeres migrantes marroquíes en Andalucía desde un enfoque educativo.

Si bien el proyecto se ha implementado utilizando un planteamiento holístico a través de una metodología mixta, el presente trabajo se centrará en exponer los resultados iniciales obtenidos en la prueba piloto (pre-test) de uno de los instrumentos utilizados en la investigación, concretamente el cuestionario implementado a instituciones que trabajan con mujeres migrantes. El análisis se realizará desde un enfoque educativo, siendo el eje vertebrador que debe estar presente en cualquier proceso de integración, especialmente en aquellos contextos donde la diversidad cultural es significativa.

Objetivos

El eje de estudio de la presente investigación se vertebra en la feminización del proceso migratorio que se ha producido en las últimas décadas, llegando a representar las mujeres la mitad de las migraciones internacionales. Esto ha supuesto un cambio fundamental, no solo cuantitativo sino también cualitativo, pues adquieren mayor relevancia como protagonista dentro de las redes migratorias y como sujetos social y económicamente activos.

En base a ello, y considerando las especificidades del contexto anteriormente expuesto, se ha implementado un proyecto de investigación con la finalidad de realizar un acercamiento a las mujeres migrantes marroquíes en Andalucía desde un enfoque educativo. Los objetivos del proyecto han sido: conocer las estrategias y dinámicas desarrolladas durante el proceso migratorio; analizar los modelos de gestión de la migración femenina en el seno de las Administraciones públicas y las organizaciones no gubernamentales (ONGs); y proponer recomendaciones de políticas públicas y

estrategias de gobernanza para mejorar la gestión de la migración femenina desde una perspectiva educativa, de género, «cultura de paz» y codesarrollo.

Tal y como se muestra, el proyecto planteado realiza un estudio en profundidad en la materia, no obstante, en el presente análisis nos centraremos en uno de los ámbitos de estudio. Concretamente, el objetivo de este trabajo es realizar un acercamiento hacia los primeros resultados obtenidos en la investigación que se está desarrollando sobre los modelos de gestión de la migración femenina en el seno de las entidades andaluzas que atienden a mujeres de origen marroquí. Se propone conocer desde un planteamiento educativo cuáles son los servicios, así como las prácticas inclusivas que implementan para favorecer la plena integración de las marroquíes en dicho contexto.

Atendiendo a este objetivo, algunas de las preguntas de investigación que se han planteado son: ¿Qué mecanismos de acogida desarrollan las entidades en Andalucía? ¿Qué cambios se han producido en las instituciones que prestan atención a las mujeres migrantes ante la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19? ¿Se considera la perspectiva de género en las intervenciones que realizan las entidades? ¿Cómo influye la educación en el proceso de integración de las mujeres migrantes?

Metodología

Para dar respuesta al proyecto en el que se enmarca la investigación planteada se ha utilizado una metodología de corte mixto, combinando técnicas de investigación cualitativas (entrevistas en profundidad) y cuantitativas (cuestionarios). No obstante, dado el objetivo planteado en el presente trabajo, se analizarán los resultados del instrumento cuantitativo basado en la implementación de una encuesta a entidades de Andalucía que atienden a mujeres migrantes procedentes de Marruecos.

El cuestionario ha sido diseñado por las propias investigadoras del proyecto a partir de los conocimientos previos obtenidos durante la revisión científica en la materia y los instrumentos implementados en investigaciones previas. No obstante, para asegurar un mayor rigor científico del instrumento, se ha implementado un pretest (prueba piloto) que se basa en desarrollar una prueba sobre la administración de la encuesta tal y como se realizaría en la situación real (Castillo, 2009). Esto permite verificar la validez del instrumento de recogida de información. Los resultados que se obtienen en los pretest permiten, por un lado, conocer si se ha planteado adecuadamente el instrumento o si es necesario refinar los enunciados y respuestas planteadas. Y, por

otro lado, plantear hipótesis sobre los resultados que se podrán obtener en la investigación.

El pretest es un elemento clave para poder valorar si la organización del cuestionario es la más adecuada. Hay que tener en cuenta que debe ser aplicado a un grupo que reúna la heterogeneidad de la población muestral, siendo significativos los resultados que se obtengan. Por otro lado, tal y como planteó Sudman (1983), con 20-25 respuestas en esta etapa de pilotaje o pretest serán suficientes para poder detectar las principales debilidades del cuestionario y plantear las mejoras a realizar.

Atendiendo a las características del cuestionario implementado, consta de 38 ítems distribuidos en diferentes secciones, a saber: características de la entidad, servicios prestados por la entidad y características de la población que accede al centro.

Siguiendo el planteamiento realizado por Gómez (2018), las preguntas diseñadas en dicho instrumento son de dos tipos. Por un lado, se han formulado mayoritariamente preguntas cerradas, concretamente 26 de las 38 cuestiones planteadas. Dentro de éstas se han distinguido entre preguntas cerradas dicotómicas y preguntas cerradas de opción múltiple. Por otro lado, los 12 ítems restantes son preguntas abiertas con el fin de que las personas encuestadas puedan expresar libremente sus pensamientos y opiniones acerca de la cuestión formulada.

En relación con la población muestral, se diseñó una base de datos con todas las entidades que trabajan con mujeres migrantes en Andalucía. Posteriormente, se contactó con algunas de ellas vía e-mail para realizar la prueba piloto (pretest). El trabajo de campo se desarrolla en dos meses, desde el 27 de julio al 20 de octubre del 2020, considerando el mes de agosto como inhábil. Durante la implementación del pilotaje, se tuvieron en cuenta las características anteriormente nombradas: por un lado, la heterogeneidad de la muestra y por el otro, el tamaño muestral. En base a ello, la prueba piloto estuvo constituida por un total de 23 entidades de diferentes características.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación, tal y como se ha indicado, surgen de la prueba piloto (pretest) que se ha implementado. Por lo tanto, hay que considerar que, si bien no son los resultados finales, nos permitirán realizar un acercamiento al campo de estudio, vislumbrando las posibles tendencias en la materia de investigación.

Atendiendo a las entidades que participaron en la encuesta, uno de los elementos que se tuvieron en cuenta para asegurar la heterogeneidad del grupo fue la ubicación

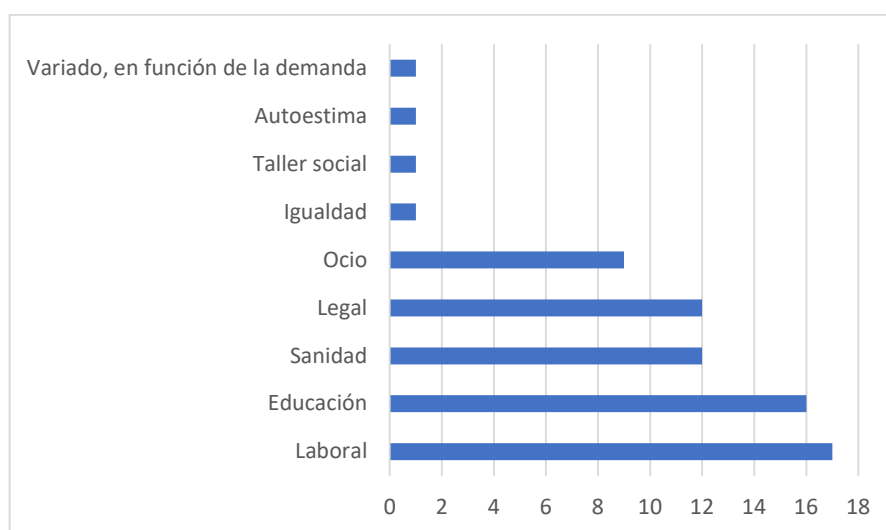
espacial en la que desarrollaban su labor, participando todas las provincias andaluzas. Asimismo, se consideraron diferentes tipos de entidades, concretamente: ONG (30,44 %), asociación (21,74 %), entidades religiosas (8,7 %) sindicato (13,04 %), fundación (13,04 %) y Administración pública (13,04 %).

En relación al colectivo con el que trabaja la entidad, tan solo el 8,7 % de los encuestados lo hacían exclusivamente con mujeres migrantes, siendo mayoritaria las entidades que trabajaban con cualquier persona que se encontraba en situación de vulnerabilidad o exclusión social, entre ellas mujeres migrantes (43,5 %), o que atendían a la población migrante en general (30,4 %).

Se observa cómo las entidades perciben que entre los principales servicios que esperan conseguir las mujeres migrantes acudiendo a la institución son: el asesoramiento, el empleo y la formación. Por este motivo, el 73,9 % de las entidades participantes en la encuesta, el tipo de ayuda que prestan se basa en la intervención, planteando un servicio más íntegro que otros tipos de atenciones como puede ser el asistencialista.

En esta línea, el 91,3 % de los encuestados han implementado talleres con las mujeres migrantes para favorecer la formación de las mismas. Tal y como se muestra en la gráfica que aparece a continuación, han sido múltiples y diversos los tipos de talleres desarrollados en las distintas entidades, implementándose en algunas de ellas más de uno. El laboral es el taller que más se ha desarrollado, concretamente en el 81 % de las entidades, seguido de los talleres de educación que se han realizado en el 76,2 % de los centros.

Figura 1. **Talleres de formación desarrollados en las entidades**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de investigación

Por otro lado, en relación con la inclusión de la perspectiva de género en las intervenciones realizadas por las entidades, en el 95,7 % de los casos, los encuestados han considerado que incluyen este enfoque en la atención y servicios que prestan. En la tabla que se muestra a continuación se recogen algunas de las medidas que las propias entidades han indicado para favorecer la inclusión de la perspectiva de género

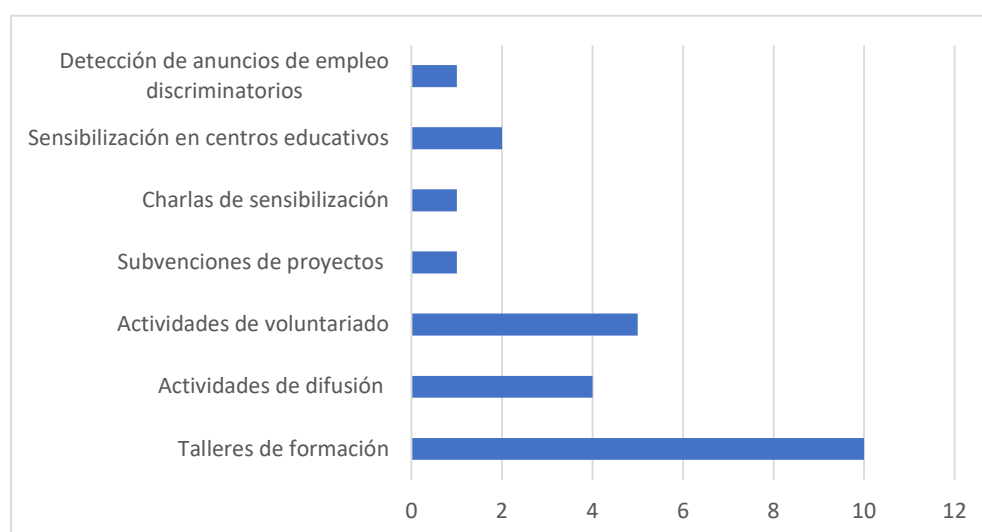
Figura 2. **Medidas adoptadas para favorecer la integración de la perspectiva de género**

Medidas adoptadas para favorecer la integración de la perspectiva de género	
-	Lenguaje inclusivo, no sexista
-	Formación específica en talleres
-	Atención individualizada a la mujer
-	Identificación de las necesidades específicas de las usuarias, dándole voz a las mujeres migrantes
-	Implementación de programas con enfoque de género
-	Servicio jurídico especializado para la defensa legal de las mujeres

Fuente: elaboración propia.

No obstante, a pesar de considerar la perspectiva de género en las intervenciones, tan solo en el 26,1 % de los casos tienen un protocolo de actuación específico para las mujeres migrantes y solo el 4,3 % conoce si existe o ha existido algún programa sectorial desde las instituciones públicas dedicado concretamente a las mujeres migrantes.

Figura 3. **Actividades de sensibilización realizadas en el barrio/ciudad**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de investigación

Atendiendo a las medidas de sensibilización, se observa cómo en el 87 % de las instituciones desarrollan actividades con la población autóctona del barrio o ciudad

sobre temas migratorios. En la gráfica que se muestra a continuación se indican el tipo de actividades desarrolladas y su presencia en las diferentes entidades.

Por otro lado, se observa cómo el 73,9 % de las entidades participantes consideran que desde sus entidades se trabaja la «cultura de paz». Algunas de las formas en la que abordan dicho enfoque, según plantean las propias instituciones, es a través de: el diálogo, la negociación, el respeto, la tolerancia, la prevención, la resolución de conflicto, la plena inclusión y la sensibilización. En esta línea, el 65,2 % cuentan con mediadores interculturales, o profesionales similares, que facilita la comunicación con las mujeres migrantes. Asimismo, en el 30,4 % de las entidades no tienen ese perfil profesional, pero buscan recursos alternativos.

Atendiendo a la situación generada por la COVID-19, se observa cómo el 93,1 % de las entidades ha realizado algún cambio en los recursos y servicios prestados a los usuarios. Entre los cambios propuestos por la mayoría de las entidades destaca la forma de atender al colectivo, pasando de la modalidad presencial a la *online* o mixta. Asimismo, han adaptado el modelo de atención e intervención, por ejemplo, una de las entidades ha desarrollado actuaciones para minimizar la brecha digital entre mujeres migrantes.

Figura 4. La repercusión de la COVID-19 en las mujeres migrantes

¿Cómo ha afectado la COVID-19 a las mujeres migrantes?	¿Qué cambios se han producido en las necesidades/demandas de las mujeres migrantes?
– Dificultades en la comunicación ante la necesidad de emplear el lenguaje no verbal. – Aumento de la vulnerabilidad. – Empeoramiento de la situación económica. – Dificultades en las gestiones administrativas ante el cierre de las instituciones y la falta de habilidades y recursos técnicos para realizarla. – Brecha digital. – Menores opciones laborales. – Limitación de su proyecto migratorio. – Limitación a recursos educativos como por ejemplo las clases de idioma. – Aumento de los trastornos por ansiedad, depresión y conflictos familiares.	– Aumento de la violencia de género. – Aumento de las separaciones entre cónyuges. – Demandan más ayuda alimentaria e higiénicas. – Incremento de la solicitud de ayudas económicas para pagar alquileres y suministros. – Acrecentamiento de demandas relacionadas con las mejoras de las condiciones de las viviendas.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de investigación.

En esta línea, se observa cómo la mayoría de los encuestados, concretamente el 95,7 % considera que las mujeres migrantes se han visto afectadas por la COVID-19,

generándole nuevos problemas y necesidades, tal y como se muestra en la figura 4 que aparece a continuación.

Finalmente, atendiendo a los resultados obtenidos en relación al proceso de integración de las mujeres migrantes, se observa cómo las principales carencias que dificultan la integración plena, según plantean las entidades encuestadas son: la falta de formación, la barrera lingüística, los estigmas sociales, la xenofobia, el racismo, la situación de irregularidad, el predominio de culturas muy arraigadas donde las mujeres tienen un papel poco significativo en las sociedades de origen y la ley vigente de extranjería, entre otras.

Conclusiones

Tal y como se ha mostrado en los resultados preliminares del instrumento de investigación, la integración de las mujeres migrantes en Andalucía es un proceso complejo que requiere un enfoque socioeducativo para poder ser atendido correctamente. En el cuestionario, las entidades han podido reflejar la importancia que tienen la educación, siendo un eje transversal que vertebra las actuaciones que se realizan con los diferentes agentes implicados en el proceso de integración de las mujeres migrantes.

En primer lugar, con respecto a las propias protagonistas, las mujeres migrantes, se observa cómo entre las principales demandas que realizan se encuentra la formación, siendo considerado uno de los aspectos claves para poder favorecer su integración en las sociedades de acogida. La formación impartida trasciende la educación formal planteándose otros tipos de formaciones que, además de suponer una mejora en el desarrollo laboral y educacional de las mujeres migrantes, implican un crecimiento personal, por ejemplo, los talleres de autoestima. Además, estas actividades de formación han sido fundamentales ante la situación generada por la COVID-19, ya que ha permitido hacer frente algunas de las barreras que se han encontrado las mujeres migrantes como puede ser la brecha digital.

En segundo lugar, la formación también es clave para los profesionales que trabajan en las entidades. En este estudio preliminar se ha puesto de manifiesto cómo las propias entidades consideran necesario recibir más formación en materia de género para poder asegurar el desarrollo de actuaciones e intervenciones que incluyan esa perspectiva. También se ha hecho latente esta necesidad en relación con la aplicación del enfoque de «cultura de paz».

Y, en tercer lugar, la sociedad de acogida, como agentes que participan en el proceso de integración de las mujeres migrantes, también necesitan sensibilización. Este es el motivo por el cual las entidades desarrollan actividades de formación y difusión con las personas autóctonas del barrio o la ciudad.

Al analizar los diferentes actores que intervienen en el proceso de integración de las mujeres migrantes se puede observar el carácter multifactorial de la realidad que se está estudiando. Esta compleja situación puede abordarse de diferentes formas, no obstante, la cultura y la educación tienen un papel muy relevante. El enfoque educativo que se plantee debe adquirir nuevos matices, trascendiendo el reproductivismo del que hablaba Pierre Bourdieu y Clau de Passeron (1996) en su obra *La reproducción*, donde se consideraba la educación como un medio de reproducción de la ideología dominante. Impulsar este planteamiento supondría el desarrollo de un modelo asimilacionista, el cual se caracteriza por una relación entre la cultura de acogida y la de origen basada en la desigualdad, la asimetría, la subordinación y la dependencia, llevando a una concepción etnocéntrica basada en la superioridad cultural (Rodríguez, 2012).

Frente a este planteamiento, desde la presente propuesta se considera necesario que se produzcan procesos de adaptación socioculturales cuando los individuos con diferentes culturas entren en contacto (Berry, 1997; Sabatier y Berry, 1996). Esto iría en la línea del modelo de gestión intercultural. Según plantea Bueno (1997), la educación intercultural implica «la relación de las distintas culturas que coexisten en un determinado territorio, que mantienen una relación de apertura, interrelación, intercambio y reconocimiento mutuo, sin que existan relaciones hegemónicas de un grupo frente a otro» (p. 7).

Aunque este modelo de gestión es el que permite favorecer una mayor integración de las mujeres migrantes, requiere el esfuerzo e implicación de todos los agentes sociales. Por ello, las actividades de sensibilización, no solo en las asociaciones del barrio o ciudad, sino también los centros educativos, juegan un rol fundamental.

Finalmente hay que destacar la especial situación que se ha generado por la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. Tal y como se ha mostrado, las mujeres migrantes se han visto expuesta a una situación de vulnerabilidad mayor. La falta de formación y el desconocimiento del idioma ha sido un hándicap más, dificultando la estancia e integración en la comunidad autónoma andaluza.

Todo ello demuestra la importancia que tiene la educación en los diferentes agentes que intervienen en el proceso de integración de las mujeres migrantes, lo que justifica la necesidad de atender esta realidad desde un enfoque educativo.

Agradecimientos

El presente estudio fue desarrollado gracias al Ministerio de Universidades por la financiación realizada a una de las investigadoras para la Formación de Profesorado Universitario y al V Plan Propio de Investigación y Transferencia 2018-2020 de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Referencias

- Arango, J., Mahía, R., Moya, D., y Sánchez, E. (2019). Inmigración, elecciones y comportamiento político. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 16-30. DOI: doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2019
- Ares, A., y Fernández, M. M. (2017). El caleidoscopio de la integración: Hacia un modelo mixto desde la perspectiva de los migrantes. *Revista de fomento social*, 72(2), 157-201. <https://doi.org/10.32418/rfs.2017.286.1422>
- Asakura, H., y Torres, M. (2013). Migración femenina centroamericana y violencia de género: pesadilla sin límites. *Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, 21(22), 75-86.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology: an international review*, 46, 5-34.
- Bourdieu, P. y Clau Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bueno, J. (1997). Controversia en torno a la educación multicultural. HEURESIS. *Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 1(2). <http://www2.uca.es/HEURESIS>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., y Monreal-Gimeno, M. (2018). Redefinición de roles y relaciones de género en las migraciones internacionales. Estudio cualitativo en el Estado de Tamaulipas. *Papeles de población*, 24(95), 153-179.
- Castillo, M. (2009). *Utilidad de los Métodos de Pretest para la evaluación de los Cuestionarios en la Investigación mediante Encuesta* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Frontex (2019). *Risk Analysis for 2019*. Frontex European Border and Coast Guard Agency. <https://frontex.europa.eu/publications/risk-analysis-for-2019-RPPmXE>
- Global Compact for Migration (2018). *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*. https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180711_final_draft_0.pdf
- Gómez, M. (2018). *Elementos de Estadística Descriptiva*. Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Series detalladas desde 2002*.
<https://www.ine.es/>
- Juliano, D. (2000). Mujeres estructuralmente viajeras: estereotipos y estrategias. Entrevista con Dolores Juliano. *Papers*, 60, 381-389.
- Kopinak, K., y Soriano, R. M. (2017). Globalización, inmigración y género: Vivencias laborales y de género de mexicanos en EE. UU. y Marroquíes en España. *Working Paper* (177), 2-33.
- Lutz, H. (2011). *The New Maids: Transnational Women and the Care Economy*. Zed Books.
- Morcillo, J. M., De la Fuente, Y.M., y Sotomayor, E. M. (2017). Género y procesos de exclusión social en el tránsito entre Marruecos y Andalucía. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (6), 27-36.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Women and human development: The capabilities approach* (Vol. 3). Cambridge University Press.
- OIM (2018). *Informe Sobre Las Migraciones En El Mundo 2018*. Organización Internacional para las Migraciones.
- OIM (2020). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*. Organización Internacional para las Migraciones.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- ONU (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- OPAM (2019, mayo). *Boletín OPAM*, 30. http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/sites/default/files/Boletin_30_2019_v2.pdf
- Rodríguez, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 47-62.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/243/237#>
- Sabatier, C., y Berry, J.W. (Ed). (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Mcgraw-Hill.
- Solé, C. (2000). La inmigración femenina en la era de la globalización. En *Mujer y migración en el Mediterráneo occidental: tradiciones culturales y ciudadanía* (pp. 241-256). Icaria.
- Sudman, S. (1983). Applied sampling. En P. Rossi, J. Wright, y A. Anderson (Eds.), *Handbook of Survey Research* (pp.145-194). Academic Press.
- Trujillo, M., y Almeda, E. (2017). Monomarentalidad e imaginarios de género en contexto migratorio: Punto de vista epistemológico feminista en el estudio de las migraciones. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (37), 101-125. DOI: [empiria.37.2017.18978](https://doi.org/10.18978/empiria.37.2017.18978)
- Wagner, H. (2008). Maternidad transnacional: discursos, estereotipos, prácticas. En G. Herrera y J. Ramírez (Eds.), *América Latina migrante: Estado, familia, identidades* (pp.325-340). FLACSO.

Conciliar en tiempo de pandemia: ¿qué demandan las familias?

M. Belén Caballo Villar, Laura Varela Crespo e Iván García García
Universidade de Santiago de Compostela

belen.caballo@usc.es

Resumen

La armonización de los tiempos laborales, escolares, familiares y personales es un problema recurrente y sin solución, por el momento, en nuestras sociedades. Su aceleración, fragmentación y rigidez contribuye a que la deseada conciliación resulte una tarea compleja en la vida cotidiana y un desafío urgente para las políticas sociales. En el caso de las familias con hijas e hijos escolarizados en las etapas de educación infantil y primaria los desajustes temporales se agudizan, y esa falta de tiempo –y la merma de calidad del mismo– tiene repercusiones claras en el desarrollo de la infancia y en su bienestar (Gómez y Jiménez, 2015).

Cabe señalar que la situación de pandemia -con su período de confinamiento total y los confinamientos parciales posteriores- ha supuesto un revulsivo en la organización de los tiempos familiares y debería constituir una oportunidad para abordar desde diferentes prismas la problemática de los tiempos, situando en el centro a las personas (Caride, 2018; Rodríguez-Rivero et al., 2020).

La comunicación que se presenta se enmarca en esta realidad, tomando como referencia el proyecto de investigación «Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia» (Ref.: RTI2018-094764-B-100). En ella se realizó un estudio cuantitativo, utilizando una metodología descriptivo-comparativa en base a un cuestionario aplicado de forma *online* (1309 cuestionarios válidos), con la finalidad de conocer cómo ha sido la conciliación y los tiempos de ocio de las familias con hijas e hijos escolarizados en Educación Primaria durante el confinamiento. En concreto, en este trabajo se analizan las medidas de conciliación demandadas por las familias para el presente curso escolar (2020-2021), en los siguientes ámbitos: laboral, escolar, familiar y comunitario.

Los resultados obtenidos apuntan a que, del conjunto de medidas reclamadas en los ámbitos indicados, los servicios más demandados son los públicos y de proximidad en la comunidad. En la esfera familiar, se prioriza como medida de conciliación la contratación de una persona cuidadora de la infancia frente a los abuelos/as, reflejando un cambio de tendencia posiblemente motivado por la situación de pandemia. Tanto en el ámbito escolar como en el laboral, la flexibilidad en la jornada se reclama como una demanda prioritaria para la conciliación. En lo referido al trabajo, la reducción de jornada es la medida menos demandada, acumulando mayor porcentaje de respuesta la flexibilidad horaria y el teletrabajo.

Las conclusiones de este estudio apuntan a tres ejes prioritarios de actuación:

- El refuerzo de los servicios de proximidad como un recurso básico para la armonización de los tiempos cotidianos, lo que supone recuperar el valor de lo público en cuanto a su accesibilidad, cuidando la calidad de las prestaciones.
- Repensar el teletrabajo con perspectiva de género pues, especialmente para las mujeres, ha supuesto la suma de más tareas y estrés. Urge garantizar las condiciones de igualdad con los hombres.
- Afrontar la paulatina modificación de las jornadas y tiempos escolares con criterios de flexibilidad, de modo que se garanticen las oportunidades educativas, la salud y el bienestar de la infancia.

Referencias

- Caride, J.A. (2018). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la pedagogía. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 32, 17-29.
- Gómez, V., y Jiménez, A. (2015). El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 137-150.
- Rodríguez-Rivero, R., Yáñez, S., Fernández-Aller, C., y Carrasco-Gallego, R. (2020). Is It Time for a Revolution in Work–Life Balance? Reflections from Spain. *Sustainability*, 12, 1-25.

La intervención socioeducativa mediante el ocio con jóvenes extutelados durante la pandemia del COVID-19

Jorge Díaz-Esterri, Ángel De-Juanas y Rosa M. Goig-Martínez
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

jordiaz@madrid.uned.es

Palabras clave: jóvenes vulnerables; tránsito a la vida adulta; ocio; COVID-19; inclusión social.

Resumen

En las últimas décadas se ha constatado la importancia del ocio como un eje fundamental en el desarrollo humano (Beniwal, 2018; De-Juanas et al., 2020a), elemento esencial en la inclusión y el desarrollo social (Valdemoros et al., 2016), el ocio contribuye positivamente en factores físicos, cognitivos, emocionales y conductuales tanto en el plano individual como en el social (De-Juanas et al., 2020b). Este aspecto adquiere una especial relevancia en la infancia y la juventud donde una vivencia plena y satisfactoria del tiempo libre contribuye al desarrollo de la identidad, la autonomía, el sentimiento de logro o el compromiso social (Lazcano-Quintana y Madariaga-Ortuzar, 2018). Es por ello que la gestión del tiempo libre se ha convertido en uno de los ejes en los programas de tránsito a la vida adulta de los jóvenes extutelados como estrategia para incidir en la elevada representatividad que alcanza este colectivo en las estadísticas europeas sobre exclusión social (Goig y Martínez, 2019).

Esta línea de intervención se ha visto comprometida a lo largo de los últimos meses; las alternativas de ocio, que implican el contacto humano, se han visto reducidas desde que en marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declarase el estado de pandemia debido al aumento internacional de casos de COVID-19. Este fenómeno ha supuesto un incremento del aislamiento social que está comenzando a mostrar su impacto en la salud mental de los jóvenes (Hamza et al., 2020). Según diversos expertos estos problemas psicológicos, aumentarán globalmente en respuesta a la pandemia (Holmes et al., 2020); algunos incluso han argumentado que el impacto psicológico será tan importante como el impacto en la salud física provocado por el COVID-19, especialmente para las poblaciones vulnerables (Galea et al., 2020) como es el caso de

los jóvenes extutelados. Frente a esto, es importante planificar un ocio inclusivo como recurso de intervención socioeducativa para jóvenes en dificultad social en contextos adversos que les ayude en su progreso como personas, ya que debemos entender el ocio como indicador subjetivo de desarrollo humano (Sanz et al., 2019).

El objetivo de esta investigación fue identificar aquellas propuestas e intervenciones socioeducativas implementadas durante la pandemia y relacionadas con el ocio que promocionan la inclusión social de estos jóvenes. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo en el que se realizaron veinte entrevistas semiestructuradas a jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a quince profesionales de la intervención socioeducativa que trabajan con este colectivo. A partir del análisis de sus discursos, los resultados señalan una marcada preferencia por actividades deportivas de ocio cuyo acceso se ve dificultado por condicionantes económicos difíciles de superar para estos jóvenes. Así mismo, se evidencia una mayor repercusión del aislamiento consecuencia de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19 por la drástica disminución de actividades de ocio en entornos normalizados, aumentando el riesgo de exclusión social de estos jóvenes. En este escenario surgen propuestas y experiencias que nos muestran intervenciones socioeducativas desde el ocio facilitadoras de su inclusión social. Con ello, se abre una línea de investigación futura para optimizar la intervención psicoeducativa con este colectivo.

Referencias

- Beniwal, A. (2018). Youth Well-Being and Leisure Time: An International Perspective. En A. Beniwal, R. Jain, y K. Spracklen (Ed.), *Global Leisure and the Struggle for a Better World* (pp. 99-114). Springer International Publishing.
- De-Juanas, Á., García-Castilla, F. J., Galán-Casado, D., y Díaz-Esterri, J. (2020a). Time management of young people in social difficulties: proposals for improvement in their life trajectories. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9070. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239070>
- De-Juanas, Á., García-Castilla, F. J., y Ponce de León, A. (2020b). The time of young people in social difficulties: Use management, and socio-educational actions. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- Galea, S., Merchant, R. M., y Lurie, N. (2020). The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing. *Journal of the American Medical Association*, 180, 817- 818. <http://dx.doi.org/10.1002/da.20838>
- Goig, R., y Martínez, I. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión “vida residencial”. *Bordón Revista de Pedagogía*, 71(2), 71-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>

- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L., y Goldstein, A. L. (2020). When social isolation is nothing new: A longitudinal study psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. <https://doi.org/10.1037/cap0000255>
- Holmes, E.A., O'Connor, R.C., Perry, V.H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Cohen Silver, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A.K., Shafran, R., Sweeney, A., Worthman, C.M., Yardley, L. ..., y Bullmore, E.(2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30168-1
- Lazcano-Quintana, I., y Madariaga-Ortuzar, A. (2018). La experiencia de ocio en las personas jóvenes con discapacidad. *Pedagogía social. Revista universitaria*, 31, 109-12. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.09
- Sanz, E., Duque, C., Valdemoros, A., y García-Castilla, F.J. (2019). Ocio cultural juvenil, indicador subjetivo del desarrollo humano. *Caurensia*, XIV, 491-511. DOI: <https://doi.org/10.17398/2340-4256.14.491>
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., y Gradañlle, R. (2016). Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 45-51.

Trazando puentes entre la investigación y la acción: la experiencia del proyecto CON_LecerTeo

Diana Morela Escobar Arias y María Formoso Silva
Universidad Santiago de Compostela

dianamorela.escobar.arias@usc.es

Resumen

Los pilares fundamentales de las universidades son el fomento de la educación y la investigación mediante el diseño e implementación de programas y proyectos que atiendan a las necesidades sociales de sus contextos de referencia. Los grupos de investigación vinculados a estas, acuden a diversos enfoques y estrategias para comprender y dar respuesta a diferentes realidades socioeducativas, actuando para/con la comunidad en la que se inserta. Uno de estos enfoques es la investigación-acción participativa (IAP), que se caracteriza por establecer una relación horizontal entre los actores sociales y el equipo investigador, siendo los participantes agentes activos portadores de conocimiento y generadores de transformación social.

Desde esta perspectiva, el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*) de la Universidad de Santiago de Compostela viene desarrollando, en colaboración con el Foro de Participación Infantil y Adolescente (FoPIA) del Ayuntamiento de Teo (A Coruña, Galicia) la experiencia «CON_LecerTeo: explorando nuestros tiempos de ocio», que se enmarca en el proyecto I+D+i «Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales» (Ref.: RTI2018-094764-B-100; <https://www.contiempos.com/>). Dando continuidad a otros estudios, surge de la necesidad de acercar la universidad a las realidades locales y construir redes de colaboración para dar respuesta a los problemas ocasionados en la organización de los tiempos cotidianos de la infancia, analizando cómo impactan en ella las dificultades de conciliación familiar. Más en concreto, se trata de una experiencia de participación infantil en la que las niñas y los niños asumen el rol de investigadoras/es, siendo protagonistas en todas las fases del proceso de investigación, para conocer la percepción que tiene la infancia sobre sus tiempos de

vida cotidianos (escuela, familia y ocio-tiempo libre), además de reflexionar sobre la consideración del ocio y el impacto que tiene en su desarrollo integral.

Así, el propósito de esta comunicación es resaltar la importancia del enfoque metodológico de la IAP en el ámbito de la pedagogía social, así como presentar el diseño inicial del proyecto CON_LecerTeo y el plan de trabajo desarrollado durante este curso académico, que se ha centrado principalmente en la construcción y aplicación de un cuestionario sobre los tiempos de ocio del alumnado desde 6º de Primaria a 4º de ESO de los centros educativos del citado municipio. Un proyecto que, a pesar de las dificultades ocasionadas por las restricciones impuestas con motivo de la pandemia de la COVID-19, se encuentra actualmente en curso y encaminado a cumplir con los objetivos inicialmente propuestos.

Juventud extutelada, territorio y derechos

Jesús Fdez. de Sevilla Gómez, Emilia Rojo Raja, Juan Antonio Martínez
Martínez y Pablo Jaquero Milán
Fundación Cepaim

jfernandezdesevilla@cepaim.org

Resumen

Los y las jóvenes declarados en desamparo durante su minoría de edad carecen, entre otros elementos, durante su tránsito a la vida adulta de espacios comunitarios donde ejercer sus derechos (Subirats et al., 2005). A su vez, encontramos como las ciudades de tamaño intermedio resultan ser las más adecuadas por su equilibrio entre dispositivos residenciales especializados y recursos propios de los territorios que facilitan los procesos de autonomía y emancipación (Bellet y Llop, 2002). Estas son las principales conclusiones obtenidas a raíz del proceso investigador llevado a cabo por Fundación Cepaim, a lo largo del año 2020, con la participación de 12 jóvenes en extutela, 19 profesionales técnicos de intervención, 17 personas expertas de diferentes ámbitos (justicia, universidad, entidades sociales,...) y 590 encuestas realizadas a ciudadanía de 79 municipios. El principal objetivo de la investigación ha consistido en determinar la importancia de los territorios en los itinerarios de inclusión social (Marchioni, 2013), con una visión holística de la juventud extutelada y analizar los modelos de intervención autonómicos en los tres territorios donde se ha llevado a cabo la investigación (Murcia, Huelva y Barcelona).

A lo largo del proceso investigador se han incorporado en las diferentes herramientas un modelo intercultural, como fórmula para la gestión de la diversidad, así como las perspectivas de género, en un colectivo mayoritariamente de origen migrante y masculinizado, y el enfoque basado en derechos humanos para detectar así las zonas oscuras en el tránsito a la ciudadanía plena de estos y estas jóvenes (Ballester et al., 2016; Fundación Cepaim, 2020). Con propósito innovador, se ha hecho uso a su vez de la perspectiva de fortalezas (Da Costa, 2016), en lugar del enfoque habitualmente utilizado en torno a las necesidades, dotando a este proyecto investigador de una metodología de intervención integral, en base a las dimensiones de la exclusión social;

comunitaria por sus propuestas de acción y favoreciendo de esta forma que la juventud extutelada sea protagonista de su propio proceso emancipador.

La juventud extutelada vinculada a diferentes dispositivos y entidades del tercer sector, ha realizado sus propios análisis individuales y grupales, así como ejercicios de reflexión comunitaria, que se han plasmado mediante la técnica del *collage*. Esto no solo ha servido como un medio de expresión adaptado a las dificultades comunicativas del colectivo, sino que ha sido cauce de proyección de propuestas de participación en torno a la inclusión social y comunitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Consideramos que sin la comunidad los procesos de inserción social y laboral no son completos, y es ahora en el contexto marcado por la pandemia cuando nuevas vías y propuestas han de abrirse camino.

Las herramientas utilizadas han sido diversas y de alcance, y se han aplicado en los tres territorios objeto de la investigación. Se ha contado con la participación de la ciudadanía mediante una encuesta de carácter aleatorio para conocer sus impresiones y conocimientos sobre menores extranjeros no acompañados, sobre jóvenes en situación de extutela y también sobre menores tutelados/as. La voz de las personas expertas mediante la utilización de la técnica Delphi ha puesto luz sobre diferentes problemáticas relacionadas con las dimensiones de la exclusión social, así como las propuestas específicas y el análisis especializado. Por último, los equipos técnicos de intervención, de entidades públicas, privadas y mixtas, han contribuido con análisis y propuestas desde una posición estrechamente vinculada al día a día de los procesos de autonomía y a la realidad de jóvenes que transitan en muchas ocasiones del desamparo a la vulneración de sus derechos (Gil et al., 2019; Zamora y Ferrer, 2013).

Referencias

- Ballester, L., Caride, J. A., Melendro, M., y Montserrat, C. (Eds.) (2016). *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Bellet, C., y Llop, J. (2002). *Ciudades intermedias, perfiles y pautas*. Ajuntament de Lleida.
- Da Costa, A.M. (2016). La teoría de las fortalezas en trabajo social, una intervención desde la resiliencia. Universidad Católica Portuguesa de Lisboa.
https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC221.pdf

- Fundación Cepaim. (2020). *Bases para un modelo de intervención comunitaria con juventud extutelada. Modelo TRANVÍA – TRÁNsito a la Vida Adulta*. Fundación Cepaim.
- Gil, P., Grané, A., Malgesini, G., Monteros, S., y Romera, R. (2019). Personas jóvenes en extutela y/o riesgo de exclusión social. *Boletín sobre vulnerabilidad social*, 19, Cruz Roja Española.
- Marchioni, M. (2013). Espacio, territorio y procesos comunitarios. *Revista Espacios Transnacionales*, 1. <http://espaciostransnacionales.org/wpcontent/uploads/2014/10/9-Espacioyterritorio1.pdf>
- Subirats, J, Gomá, R., y Brugué, J. (2005) *Análisis de los factores de la exclusión social*. Institut d'Estudis Autònoms, Generalitat de Catalunya.
- Zamora, S., y Ferrer, V. (2013). Los jóvenes extutelados y su proceso de transición hacia la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *Revista de Educación Social*, 17. http://www.eduso.net/res/pdf/17/extut_res_17.pdf

Los elementos que fomentan las trayectorias de éxito en jóvenes extutelados

Regina Gairal Casadó*, Elena Duque Sánchez**, Carme Garcia Yeste*,
Laura Ruiz Eugenio** y Rosa Valls Carol**

**Universitat Rovira i Virgili*

***Universitat de Barcelona*

regina.gairal@urv.cat

Resumen

La literatura científica muestra los preocupantes resultados de la institucionalización de niños/as y adolescentes, a nivel de educación, salud mental, abuso de sustancias y criminalidad, entre otras situaciones de vulnerabilidad (Cameron y Das, 2019). Esta realidad no finaliza cuando los jóvenes dejan de estar tutelados, sino que persiste en la adultez (Courtney et al., 2009; Gypen et al., 2017). Para revertir estas alarmantes realidades, es clave potenciar la educación y fomentar los estudios superiores, como son los universitarios, para disminuir así las situaciones de riesgo y potenciar una mayor estabilidad (Naccarato et al., 2010). El presente estudio, mediante el trabajo de campo realizado con jóvenes extutelados que han llegado a la universidad, tiene como objetivo analizar qué elementos han fomentado las trayectorias de vida exitosas de estos chicos/as habiendo llegado a estudios universitarios. Con este estudio se contribuirá a transformar la vida de los niños/as y adolescentes tutelados.

La presente investigación se ha desarrollado mediante la metodología comunicativa, que parte del dialogo igualitario e intersubjetivo entre el investigador/a y el investigado/a. El primero aporta su bagaje académico y el/la participante expone su experiencia referida a la temática que se analiza, construyendo conjuntamente al conocimiento. El total de participantes en la investigación ha sido de quince chicos y chicas de edades comprendidas entre los 18-28 años de toda España. Todos/as los/as participantes tienen dos características comunes: que han estado tutelados/as y que han estudiado en la universidad (lo que se identifica como trayectoria académica de éxito). En primer lugar, la muestra fue por conveniencia y una vez iniciado el trabajo de campo, algunos/as participantes, informaron de otros chicos/as con sus mismos perfiles,

haber estado tutelados y haber llegado a estudios universitarios. La técnica de recogida de datos aplicada ha sido el relato comunicativo de vida cotidiana y, siguiendo los postulados de la metodología comunicativa, se realizó un retorno de los resultados a los/as participantes a través de una reunión donde se les mostraron los resultados extraídos para que estos los pudieran validar o bien identificar alguna interpretación errónea.

Los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado muestran, en primer lugar, que los/as participantes tenían un entorno próximo sensibilizado y protector. También se destaca la implicación, el esfuerzo, las altas expectativas, la motivación, la importancia que daban a los estudios y el cariño que les transmitieron los educadores/as del centro donde habían residido. Otro aspecto que también se recogió del trabajo de campo realizado fue la solidaridad que recibieron de su entorno, desde empresas privadas que los becaron durante los años que estuvieron tutelados, hasta personas particulares que les ayudaron con las tareas académicas. La investigación concluye evidenciando la importancia de tener un entorno tranquilo y estabilizado, sin muchos cambios, y a la vez, una fuerte conciencia de la importancia de los estudios para conseguir un futuro de mayores oportunidades. Los elementos presentados han sido claves para potenciar que los chicos/as extutelados y participantes en la investigación llegaran a estudios universitarios y consecuentemente obtuvieran trayectorias de éxito no sólo académicas sino de mayores posibilidades futuras.

Referencias

- Cameron, R., y Das, R.K. (2019) 'Empowering Residential Carers of Looked After Young People: The Impact of the Emotional Warmth Model of Professional Childcare'. *The British Journal of Social Work*, 49(7), 1893-1912.
- Courtney, M., Dworsky, A., Lee, J., y Raap, M. (2009) 'Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 23 and 24'. Chapin Hall at the University of Chicago.
- Gypen, L., Vnderfaellie, J., De Maeyer, S., Belenger, L., y Van Holen, F. (2017). 'Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review'. *Children and Youth Services Review*, 76, 74-83.
- Naccarato, T., Brophy, M., y Courtney, M. E. (2010). 'Employment outcomes of foster youth: The results from the Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Foster Youth'. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 551-559.

Reduciendo la pobreza digital en contextos de exclusión: proyecto «Abre una puerta al futuro», CEIP María de la O, Los Asperones (Málaga)

Victoriano Giralt García, Molina Cuesta, María Luisa Garfia Almarza y
Cristóbal Ruiz-Román
Universidad de Málaga

victoriano@uma.es

Palabras clave: pobreza digital; conectividad; exclusión social; desarrollo comunitario.

Introducción

La presente comunicación detalla un proyecto conjunto y educativo que se lleva a cabo en la barriada de Los Asperones (Málaga), coordinado por la Asociación Chavorrillos, entidad que realiza su labor en dicha barriada, y la Universidad de Málaga, financiadora de dicho proyecto. Un proyecto que nace en los tiempos actuales derivado del Covid-19 y que intenta dar respuesta a una de las demandas de dicha situación pandémica: reducir la pobreza digital en contextos marginales.

Contexto y necesidades que atiende

El proyecto se desarrolla en la barriada de Los Asperones, uno de los barrios de Málaga donde se concentra un alto porcentaje de familias que viven en situación de extrema pobreza (Ruiz-Román et al., 2019).

Si a esta situación de extrema pobreza le sumamos las consecuencias acaecidas por el Covid-19 (Juárez et al., 2020; Ruiz-Román et al., 2020), observamos como parte de la población infantil y juvenil no tiene recursos digitales; y tal y como nos ha enseñado esta pandemia, sin acceso digital, no hay comunicación y, por ende, no existen procesos relacionales ni educativos, por lo que impide el progreso y éxito de muchos de estos niños y niñas.

Objetivos

Este proyecto pretende combatir la desigualdad y la pobreza digital en el barrio de Los Asperones, creando procesos y dotando de herramientas a los niños y niñas y a sus familias para que puedan “conectarse” a la educación en los tiempos que estamos viviendo.

Metodología

El proyecto con una metodología dividida en cuatro ejes fundamentales:

1. Desarrollar conectividad wifi para posibilitar el acceso a Internet a estudiantes de primaria y secundaria.
2. Lograr dispositivos electrónicos mediante donaciones y reciclaje destinados al alumnado.
3. Planificar contenidos y plataformas para el aprendizaje virtual.
4. Formar para la capacitación digital a diferentes agentes educativos y a las familias destinatarias del proyecto.

En cuanto a los recursos humanos, contamos con una plantilla de voluntarios del Grado de Ingeniería Informática de la UMA, así como una educadora social que realiza las tareas de coordinación y mediación en cada una de los ejes del proyecto.

Resultados

Los resultados obtenidos hasta la fecha giran en torno a la adquisición de ordenadores, pues se ha logrado obtener un gran número de dispositivos para empezar a cubrir la demanda educativa que se ajusta a los nuevos tiempos y que el alumnado pueda continuar sus procesos educativos de forma *online*. Asimismo, se está desarrollando el despliegue de la wifi para lograr la conectividad en el barrio.

Referencias

- Ruiz-Román, C., Molina, L., y Alcaide, R. (2019). 'We Have a Common Goal': Support Networks For the Educational and Social Development of Children in Disadvantaged Areas. *The British Journal of Social Work*, 49(6), 1658-1676. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz063>

- Ruiz-Román, C., Juárez, J., Molina, L., De Oña, J. M., y Herrera-Pastor, D. (2020). *Confinados en una chabola: supervivencia al COVID-19 y a la pobreza extrema*. Informe para el Call for input: COVID-19 and the right to housing of Special Rapporteur on adequate housing as a component of the right to an adequate standard of living. NU.
- Juárez, J., De Oña, J. M., y Molina, L. (2020). Vivir el Covid-19 en una chabola: Resiliencia en Situaciones de Desigualdad Social. *REIJS*, 9(3), 1-5.

La alfabetización digital como estrategia para la integración de mujeres en riesgo social: el proyecto europeo Teach Digital

Rita Gradaílle Pernas y Lucía Iglesias da Cunha
Universidade de Santiago de Compostela

rita.gradaille@usc.es

Resumen

Este trabajo presenta un proyecto de investigación Erasmus+ en el que participan diferentes entidades vinculadas con la educación de personas adultas y con el trabajo de integración social de mujeres vulnerables por su condición de migrantes o de minorías étnicas. Concretamente son: Go-Woman! Alliance CIC (Reino Unido), Latvian Adult Education Association (Letonia), Momentum Marketing Services Limited (Irlanda), Resau Europeen Des Femmes Migrants (Bélgica), European E-learning Institute (Dinamarca) y SEPA-interea de la Universidad de Santiago de Compostela (España). El proyecto focaliza su interés en el conocimiento de las necesidades de alfabetización digital, en la implementación de estrategias formativas adaptadas a la población adulta y en la disposición de herramientas que posibiliten mejorar las habilidades digitales de mujeres en situación de vulnerabilidad social.

En la actualidad, más aún en las coordenadas noroccidentales, una parte importante del sistema social -empleo, salud, educación, política, ocio- requiere de algún nivel de competencia digital, por lo que será necesario implementar iniciativas en la educación de personas adultas con escasa o nula cultura digital que posibiliten su adquisición (García-Aretio, 2019). Las mujeres, y especialmente las de origen migrante con competencias digitales muy limitadas, tienen menos probabilidades de participar activamente en la vida social, emanciparse y/o encontrar un empleo satisfactorio; de ahí que la alfabetización digital comporte el primer paso para potenciar estas dimensiones -lo personal, lo social y lo laboral- desde una perspectiva global y holística de combate a la brecha digital (Benito-Castanedo, 2017; Martínez y Bermúdez, 2012). Se entiende, además, que la sociedad digital genera nuevas desigualdades (Marín y González-Piñal, 2011) a las que se ha de contraponer la alfabetización digital como un derecho de la ciudadanía, imprescindible en el mundo digital en el que vivimos.

El proyecto Teach Digital (<https://www.teachdigital.eu/>) se ha diseñado con el objetivo de aumentar la competencia digital, y la motivación para participar activamente en la sociedad de la información, de las mujeres excluidas socialmente por sus reducidas competencias digitales, así como la de los educadores/socializadores de personas adultas (a menudo voluntarios en centros de acogida de personas migrantes o en riesgo social, como sucede por ejemplo en el Reino Unido). El interés de esta iniciativa es, pues, impulsar la inclusión digital a través de estrategias de aprendizaje y herramientas adecuadas que mejoren el desarrollo personal y profesional.

De este modo, el proyecto se dirige hacia tres perfiles destinatarios. Por un lado, profesorado y voluntariado de educación de personas adultas, principalmente los que trabajan en organizaciones sin fines de lucro; por otro, organizaciones de educación de personas adultas que implementan estrategias innovadoras; y, por último, pero como centro de la diana, las mujeres migrantes y/o de minorías étnicas que acuden a estas organizaciones y necesitan elementos motivantes y herramientas que promuevan su participación en procesos formativos de alfabetización digital, lo cual redundará en mejorar su estima social y cultural. A tal fin se diseñarán estrategias metodológicas que comprometan a organizaciones de educación de personas adultas para introducir enfoques innovadores, sensibles al género y culturalmente apropiados para la formación en habilidades digitales desde el pensamiento crítico y autoinclusivo (Moreno, 2008; Sierra y Fernández, 2018). Desde el proyecto se hará una selección de aquellos recursos educativos que se hayan valorado como más adecuados en la implementación de estas estrategias formativas relacionadas con las competencias digitales. Unos objetivos que requieren de un trabajo coordinado a nivel transnacional para impulsar acciones que contribuyan a la Agenda Digital para Europa (European Commission, 2021) con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades -personales, sociales y laborales- para este colectivo de mujeres animadas a transformar su relación con la comunicación digital.

Referencias

- Benito-Castanedo, J. de (2017). Análisis bibliográfico sobre la brecha digital y la alfabetización en nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 195-204. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.9>
- European Commission. (2021). *Digital agenda for Europe*. http://eige.europa.eu/resources/digital_agenda_en.pdf

- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22.
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Marín, I., y González-Piñal, R. (2011). Relaciones sociales en la sociedad de la información. *Prisma Social: revista de investigación social*, 6, 119-137.
- Martínez, P. C., y Bermúdez, M. T. (2012). La brecha digital. Una nueva línea de ruptura para la educación social. *RES. Educación Social*, 14, 1-9.
http://www.eduso.net/res/pdf/14/brecha_res_14.pdf
- Moreno, M. D. (2008). Alfabetización digital. El pleno dominio del lápiz y el ratón. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 15(30), 137-146.
<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=30&articulo=30-2008-22>
- Sierra, M. C., y Fernández Sánchez, M.R. (2018). La investigación narrativa para el análisis de los procesos de auto-inclusión digital de mujeres rurales extremeñas. En A. Alonso y A. Gewerc (Ed.), *Conectando redes. La relación entre la investigación y la práctica educativa. Simposio REUNI+ D y RILME* (pp. 27-39). Actas del Simposio Conectando Redes, Grupo de Investigación Stellae, Santiago de Compostela, España.

Aprendiendo desde los márgenes. *Learning from the Margins*. Un proyecto de investigación-acción con jóvenes en riesgo social

David Herrera Pastor*, Jesús Juárez Pérez-Cea**, Iulia Mancila**, Isabel Bernedo** y Cristóbal Ruiz-Román**

*Universidad de Granada

**Universidad de Málaga

dherrera@urg.es

Palabras clave: investigación-acción; jóvenes en riesgo social; acompañamiento educativo; empoderamiento; resiliencia.

Introducción, contexto y necesidades que atiende el proyecto

Esta comunicación presenta la experiencia del proyecto europeo titulado Aprender desde los Márgenes (*Learning from the Margins*) (LEMA). Este proyecto parte de una preocupación internacional por los desafíos a los que se enfrentan los jóvenes, especialmente aquellos que viven en situaciones desfavorecidas. Europa se enfrenta actualmente a un aumento de la pobreza y la exclusión social, así como a un desempleo récord, particularmente entre esta población. Dicha exclusión social, unida a los estigmas, la creación de 'guetos' (Herrera et al., 2020), la migración (Ruiz-Román y Rascón, 2017) y ahora la nueva situación acaecida por el COVID-19, son desafíos que se acrecientan para dejar a grupos de jóvenes en situación de especial riesgo social.

Objetivos y Metodología

El proyecto LEMA es un proyecto de investigación-acción cuyo objetivo central es desarrollar un modelo pedagógico sostenible para trabajar con jóvenes vulnerables. Este objetivo general incluye tres objetivos específicos:

- Generar nuevo conocimiento sobre la conexión entre los entornos urbanos desfavorecidos y los procesos de marginación de los jóvenes.
- Explorar acciones de innovación social que empoderen a jóvenes en riesgo.
- Desarrollar una pedagogía social participativa sensible a la situación en la que se encuentran, y repertorios de prácticas para profesionales, entidades del tercer sector,

actores políticos e investigadores en relación con la comprensión, el reconocimiento y la respuesta a los complejos problemas sociales que enfrentan los jóvenes.

En este proyecto la participación es una forma didáctica de organización para la investigación y la acción social de cara a posibilitar la transformación y el empoderamiento. Se trata de un proceso educativo orientado a que los jóvenes sean reconocidos como protagonistas de sus propias vidas. Es por ello que los socios están formados por 3 instituciones y organizaciones de educación superior y 3 instituciones/ONG que trabajan con jóvenes marginados en tres contextos diferentes: University College Copenhagen y 3B Housing Association en Copenhague, Dinamarca; Universidad de Malmö y Ayuntamiento de Malmö en Suecia; Universidad de Málaga y la ONG Asociación Marroquí en Málaga, España.

Con estos agentes, y desde distintos ciclos simultáneos de IA en los tres países, el proyecto pretende desarrollar un análisis nacional y transnacional de la realidad de los jóvenes en riesgo social de estos estados. Dichos análisis son el producto de pequeños ciclos de acciones locales y transnacionales orientadas al empoderamiento de los jóvenes de cara a subvertir en cierto grado los procesos de marginación que sufren.

El proyecto metodológicamente se articula en torno a cuatro fases. La primera de ellas de diagnóstico, en la que los jóvenes, acompañados por investigadores y educadores, a través de técnicas y dinámicas participativas, realizan un análisis holístico de la situación que viven y que les provoca vulnerabilidad social. Una segunda fase de análisis, en la que los jóvenes, de manera dialógica, mediante grupos focales, definen/categorizan los principales temas y ámbitos sobre los que desarrollar una propuesta de acción. Una tercera fase de planificación y desarrollo de la acción en la que los jóvenes, igualmente acompañados, deciden sobre cuál de los temas/ámbitos identificados quieren intervenir. Dicha acción va encaminada a transformar la situación que hayan decidido escoger. Por último, en una cuarta fase se realiza una evaluación participativa de todo el proceso, de cara a reconocer tanto los logros como dificultades del mismo.

Resultados

La capacidad transformadora del proyecto LEMA radica en reunir a jóvenes, profesionales e investigadores en un trabajo analítico y transformador que pueda crear y desarrollar una nueva práctica internacional dentro de la pedagogía y el trabajo social.

Esta se integrará en un modelo de planificación social participativa que permita a los profesionales trabajar para superar situaciones de marginación de los jóvenes. Este modelo se implementará localmente en las organizaciones de los socios participantes, y se pretende que también sea transferible y complementario al trabajo diario de cualquier entidad que pudiera estar interesada.

Referencias

- Herrera-Pastor, D., Juárez, J., y Ruiz-Román, C. (2020). Collaborative leadership to subvert marginalisation: the workings of a socio-educational network in *Los Asperones*, Spain. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 203-220. DOI: 10.1080/13632434.2019.1699525
- Ruiz-Román, C., y Rascón, M.T. (2017). Between two shores: crises of values and upbringing practices among Moroccan immigrant families in Andalusia, Spain. *Children's Geographies*, 15(2), 177-192. DOI: 10.1080/14733285.2016.1214683

¿Qué es eso de los discursos de odio? Reflexiones desde una investigación participativa junto a adolescentes

Noemi Laforgue Bullido, Íñigo Lorón Díaz, Alba Quirós Guindal y Alberto Izquierdo Montero
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

nlaforgue@edu.uned.es

Resumen

En la presente comunicación compartiremos algunos resultados del proyecto «Adolescentes frente a los discursos de odio: una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos»¹. El objetivo principal ha sido comprender el significado que otorgan los/as adolescentes a los discursos de odio (DDOO en adelante) para, en un segundo momento elaborar materiales y recursos formativos que promuevan una educación crítica. Y, de manera específica, hemos pretendido: (1) conocer y analizar cuáles son los principales escenarios y agentes sociales en los que identifican tales discursos; (2) indagar en las estrategias o actitudes que adoptan frente a ellos desde sus cotidianidades; (3) enunciar propuestas para responder de manera creativa y crítica a los DDOO.

El planteamiento metodológico seguido se enmarca en la línea de la investigación participativa (Alatorre Frenk, 2016), contando con las/os participantes a lo largo de todo el proyecto y generando espacios horizontales de reflexión y acción conjunta. Estos espacios se han articulado a lo largo de tres momentos: un momento inicial de consenso acerca de los discursos del odio a través de actividades dialógicas desde un caso específico; un momento intermedio de análisis de los discursos del odio en sus contextos cotidianos mediante el diseño y desarrollo de breves indagaciones llevadas a cabo por las y los participantes; y un momento final en el que se articularon propuestas creativas a los discursos del odio a través de distintos lenguajes artísticos. Durante todo el proceso se ha tratado de huir de procesos cerrados que vayan de la teoría pre-

¹ Proyecto llevado a cabo desde el Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural (UNED) y financiado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, dependiente de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) en el marco de las Ayudas a la Investigación 2019. Duración: febrero de 2020 a diciembre de 2021.

impuesta a la práctica (*ibid.*). Por el contrario, siguiendo la filosofía de la investigación participativa se ha intentado propiciar distintas etapas de cuestionamiento, análisis y discernimiento del proceso colectivo junto a las/os 52 adolescentes participantes, vinculados/as a un IES y una entidad socioeducativa del sur de la Comunidad de Madrid.

Entre los resultados preliminares del proyecto -que aún sigue en marcha- destacan varias cuestiones. Por un lado, la identificación de las redes sociales y los espacios públicos (calles, parques, transporte...) como aquellos escenarios con una mayor presencia de DDOO, desde la perspectiva de las y los adolescentes jóvenes participantes. Asimismo, a lo largo de la investigación se han hecho explícitas las resistencias a reconocer y cuestionar los privilegios individuales, lo que impide identificarse a una/o misma/o como agente implicado. Por otro lado, aunque desde sus percepciones y vivencias expresan la dificultad para aplicar en su cotidianeidad lo trabajado durante las sesiones, también expresan con rotundidad la necesidad de no permanecer ajenas/os, denunciando y no difundiendo DDOO, y la necesidad de actuar en sus propios contextos, visibilizando aquellos DDOO que pasan desapercibidos y concienciando a la ciudadanía. Por último, destacamos cómo el uso de técnicas y herramientas artísticas permite apelar e incorporar otras formas de expresión, más cercanas a las realidades de las y los jóvenes y desde las que generar colectivamente contenidos que inviten a la reflexión y a una acción transformadora.

Referencia

Alatorre Frenk, G. (2016). Investigación desde y para la acción transformadora: metodologías participativas. En B. Ballesteros Velázquez (Coord), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 103-130). UNED.

Actitud e intención de participación en programas universitarios para mayores en modalidad *online*

Antonio V. Martín-García, Alicia Murciano Hueso, Sara Serrate y Bárbara M. Gutiérrez
Universidad de Salamanca

avmg@usal.es

Resumen

Los programas universitarios para mayores son una de las principales vías para la promoción del envejecimiento activo mediante el aprendizaje a lo largo de la vida. Consiguen alcanzar objetivos socioeducativos en un contexto de formación y ocio, favoreciendo el desarrollo del crecimiento personal y ofrecen una notable repercusión en la calidad de vida de sus participantes (Serrate et al., 2017; Trigueros-Cervantes et al., 2017; Urbano et al., 2020). Uno de los grandes atractivos de este tipo de programas es precisamente la posibilidad que brindan a los mayores para encontrar espacios organizados de interacción y relación social.

La situación de emergencia internacional provocada por la pandemia COVID-19 ha significado el cierre casi total de este tipo de programas, limitando el contacto y las relaciones personales en condiciones de presencialidad. Esta situación, junto a un potente y cada vez más accesible escenario tecnológico, conduce a valorar nuevas áreas de formación y aprendizaje *online*, también para las personas mayores. La flexibilidad, la ubicuidad, así como la eliminación de problemas de horarios y distancias, son algunas de las ventajas que las personas mayores pueden encontrar en la participación en procesos de formación virtual (Gamero González, 2017; Renobell et al., 2020). Esto justifica un mayor impulso por parte de las instituciones universitarias para ampliar su carácter eminentemente presencial a una nueva oferta de interacción y comunicación entre personas conectadas mediante diverso tipo de dispositivos tecnológicos.

En este trabajo se plantea como objetivo principal analizar la intención de participar en una versión *online* de este tipo de programas. Para ello, se presentan los resultados de una investigación de corte cuantitativo en la que han participado un total de 1651 usuarios de los programas universitarios para mayores de Castilla y León. Se

realizó un análisis estadístico basado en metodología de segmentación sociodemográfica para el estudio de perfiles en cada uno de los subgrupos estimados. Se consideraron 9 variables pronosticadoras sobre la variable criterio (intención de participar en programas universitarios para mayores *online*). Los resultados muestran el valor pronosticador de variables como son la experiencia previa durante la vida laboral en uso de herramientas tecnológicas; actitud positiva hacia las tecnologías digitales o la seguridad/inseguridad hacia el uso de dispositivos tecnológicos.

Consideramos que conocer esta intención de participación de las personas mayores es fundamental para concretar en mayor medida las demandas socioeducativas de este colectivo y acercarnos así a la idea de una universidad adaptada a los nuevos requerimientos sociales.

Referencias

- Gamero González, V. (2017). *La ignorancia digital y la emancipación intelectual: Las voces de los más mayores* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458023/vgg1de1.pdf;jsessionid=EB2F0D48A6C01F6DB961C6EE0E430E7A?sequence=1>
- Renobell, V., Fuentes, S., y Ribes, D. (2020, marzo). *Beneficios de la educación online en personas mayores*. V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI, México (pp.266-277). <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/22-beneficios-de-la-educacion-online-en-personas-mayores.pdf>
- Serrate González, S., Navarro Prados, A. B., y Muñoz Rodríguez, J. M. (2017). Perfil, motivaciones e intereses de los aprendices mayores hacia los Programas Universitarios. *Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 156-171.
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., y Delgado-Peña, J. J. (2017). Las TIC y el alumno mayor en los programas universitarios para mayores desde la perspectiva del enseñante: Análisis en el contexto español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 273-293.
- Urbano, C. A., Yuni, J. A., y Castro, J.L. (2020). *Universidades y educación de las personas mayores: Inclusión, participación y ampliación de derechos*. Editorial Universitaria. <http://catalogo.reduniv.edu.cu/items/show/32728>

Programas socioeducativos en contextos penitenciarios desde la perspectiva de género

Ángela Martín-Gutiérrez* y Mario León-Sánchez**

**Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)*

***Universidad de Sevilla*

mleons@us.es

Resumen

Los centros penitenciarios del Estado español reciben el encargo práctico de desarrollar la reeducación y la reinserción de la población que se encuentra en privación de libertad como así lo recoge la Constitución Española (art. 25.2 CE). Esta cuestión se traduce en los programas de tratamiento individualizado (SGIP, 2018) que se regularizan mediante el Protocolo de Actuación para la Programación. Actualmente existen en prisión 4518 mujeres presas en España (APDHA, 2020). Antes de la situación de privación de libertad la mayoría de las mujeres presas ya presentaba una situación de desventaja social o factores de exclusión social.

Teniendo como objetivo realizar una revisión sobre los programas del ámbito penitenciario, se puede afirmar que la mayoría van dirigidos a la población general y surgen, en su mayoría, de iniciativas propuestas por el gobierno y tercer sector. Se pueden encontrar programas piscosanitarios, psicosociales, asistenciales, educativos, deportivos, socioculturales y de ocio, sociolaborales, familiares y de igualdad. Sin embargo, según el informe de APDHA (2020): «La inexistencia de programas de supervisión con perfil de género en los distintos mecanismos de supervisión ha constituido un auténtico problema para atajar la desigualdad en el tratamiento de las mujeres presas» (p. 32). Pero esto, no quiere decir que las internas no participen en otros programas, de hecho, Pozo et al. (2013) inciden en que los programas con mayor afluencia y demanda de las mujeres son los programas socioculturales (22 %) y deportivos (20 %). Además, afirman que, según su estudio, un 80% de las mujeres tienen hijos e hijas y, sin embargo, los programas de educación familiar e infantil solo tienen una demanda del 7 %, dificultando este hecho que las internas no cuenten con

suficientes estrategias eficaces para su reinserción familiar. Ocurre lo mismo con los programas de género en los que existe una escasa participación (6 %).

Aunque exista dificultad para encontrar programas específicos desde la perspectiva de género, se destaca a nivel micro el «Programa de intervención en salud desde un enfoque de género con mujeres privadas de libertad», los programas de intervención con madres y menores y el programa Sermujer.eS. A nivel macro el «Programa de acciones para la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito penitenciario». Este último programa, impulsado a partir del año 2008 por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias en colaboración con el Gobierno, persigue eliminar la discriminación penitenciaria. Pero, sobre todo, surgió con la finalidad de contribuir a romper las barreras sociales y personales que pudieran dificultar una adecuada inserción social y el pleno ejercicio de sus derechos de ciudadanía.

Concluimos afirmando que las diferencias de género también se hacen extensibles al ámbito penitenciario, generando que las mujeres sean víctimas de violencia antes, durante y tras el cumplimiento de la pena.

Referencias

- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía - APDHA (2020). *Informe sobre la situación de las mujeres presas*. <https://apdha.org/media/Informe-APDHA-situacion-mujer-presa-web.pdf>
- Constitución Española, 29 de diciembre de 1978, BOE, núm. 311.
- Pozo, F. J. D., Jiménez, F., y Turbi, Á. M. (2013). El Tratamiento con mujeres: Actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 57-72. DOI: 10.7179/PSRI_2013.22.05
- Secretaría General de Instituciones penitenciarias - SGIP (2018). Programa Específico de Agresores Sexuales. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Ministerio del Interior. Gobierno de España. <http://www.institucionespenitenciarias.es/>

Pedagogía social con familias: el Programa de Competencia Familiar y su enfoque hacia las relaciones afectivo-sexuales y la prevención de las adicciones. La nueva versión PCF-AFFECT

Carmen Orte, Marga Vives, Rosario Pozo y Joan Amer
Universitat de les Illes Balears

joan.amer@uib.cat

Resumen

Los programas de trabajo socioeducativo con familias y basados en la evidencia han demostrado su eficacia en la prevención del abuso de sustancias y otros comportamientos de riesgo. Mediante el entrenamiento de las competencias familiares en el aprendizaje socioemocional de las chicas y chicos, se reduce el riesgo de estos últimos de implicarse en comportamientos de consumo de drogas o de riesgo sexual. En esta línea, el Programa de Competencia Familiar (PCF), como intervención socioeducativa orientada a la prevención de consumo de drogas y otros comportamientos problemáticos, consigue sistemáticamente incrementar la adopción de técnicas de comunicación familiar saludable, y genera cambios significativos tanto en los indicadores de funcionalidad familiar como en las actitudes y conductas de los jóvenes con relación al consumo de drogas y otros riesgos asociados a la edad.

Por otro lado, la educación integral afectivo-sexual tiene un rol fundamental en la salud y el bienestar. Se trata de una cuestión prioritaria en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible internacionales. Uno de los retos de nuestra sociedad es buscar estrategias eficaces para implementar con éxito una educación afectivo-sexual efectiva.

El objetivo de la presente propuesta es explicar la investigación en curso relativa a la aplicación de la nueva versión del Programa de Competencia Familiar, el PCF-AFFECT 12-16. Esta investigación socioeducativa persigue la mejora de la eficacia de un programa de trabajo socioeducativo y la prevención familiar selectiva (dirigido a familias en situación de dificultad social), poniendo el acento en las relaciones afectivo-sexuales saludables y en la prevención de las adicciones (con o sin sustancia).

Concretamente, la investigación en curso para validar la nueva versión del programa tiene como objetivos específicos: el estudio e incorporación de nuevos contenidos de educación afectiva sexual, con especial atención a las emociones, los afectos, la igualdad y la sexualidad; el incremento de los contenidos sobre conductas adictivas de forma específica y transversal en los contenidos del programa. Para ello: i) se ha desarrollado un protocolo de entrevista motivacional, que permite implicar mejor a las familias; ii) se ha diseñado un espacio virtual para trabajar las actividades para casa; y iii) se validará un nuevo sistema de evaluación del programa. Todo ello con el objetivo de validar una versión mejorada del programa.

En cuanto a la metodología, para validar el programa mejorado, se está llevando a cabo una prueba cuasi-experimental del programa con 18 aplicaciones y un total de 180 familias y 402 personas (entre grupo experimental y grupo control). En cuanto a los resultados esperados, se medirán: cambios en el funcionamiento familiar positivo, cambios en las habilidades parentales y de los hijos, cambios en las actitudes afectivo-sexuales de los adolescentes y cambios en las actitudes preventivas en conductas adictivas de los adolescentes. También se evaluará: el funcionamiento de la entrevista motivacional, el rol de los formadores, la formación de formadores, las técnicas efectivas de implicación familiar y el análisis de la satisfacción de los participantes.

O impacto da COVID-19 na educación: unha análise sobre a fenda dixital na realidade das familias galegas

Sara Parga Pérez
Universidade de Compostela

sarapargaperez@gmail.com

Resumo

A presente investigación desenvólvese nun contexto de pandemia, circunstancia que pon de manifesto a vulnerabilidade na que se atopan certas familias, así como a fragilidade do propio sistema educativo á hora de outorgar solucións e contribuír a unha verdadeira equidade social. Por tanto, o obxectivo fundamental deste traballo é analizar a implicación educativa das familias nunha situación sanitaria de emerxencia, en prol de coñecer as súas experiencias durante o confinamento en relación á educación das súas crianzas. Así mesmo, faise especial fincapé naquelas de ámbito rural, tratando de coñecer se estas se atopan en desvantaxe con respecto ás do urbano; coa mirada posta nas posibilidades de mellora.

Partindo disto, realízase un estudo de corte cualitativo e descritivo cunha mostra de dez familias, cinco que habitan no ámbito rural e outras cinco no ámbito urbano. Presupoñemos que as súas necesidades son diferentes debido ao seu lugar de residencia. Cómpre destacar que só participan nais, sendo outorgada previamente a posibilidade a ambas partes do núcleo familiar.

Tras a recollida de información, estúdanse os discursos mediante a técnica de análise de contido e escóllense catro categorías para interpretar as entrevistas: as dificultades experimentadas, a relación familia-escola, os recursos dispoñibles e, por último, as perspectivas, expectativas e propostas de mellora. Todas as categorías abórdanse tendo en conta o contexto da pandemia a nivel socioeducativo.

Con respecto ao obxectivo xeral e á conclusión principal do traballo, os resultados mostran que as familias cun nivel socioeducativo e económico baixo son máis vulnerables, sen depender exclusivamente do lugar de residencia. A pesares disto,

confírmase que vivir nunha localidade rural incrementa as posibilidades de contar con malas conexións á rede, por tanto, sufrir a fenda dixital.

A pesares de que o conxunto dos resultados resulta de gran interese, centraremos a nosa comunicación no relativo a unha das dificultades maioritarias no discurso das nais entrevistadas: aquelas relativas ao acceso (Internet e material), é dicir, a coñecida como «fenda dixital».

No primeiro caso, referido aos problemas de acceso por mor da conexión a Internet, obsérvase como as familias que os padecen (40 %) habitan no rural (3 nais) fronte ao urbano (1 nai). Ao longo do traballo evidenciase como a fenda dixital de primeiro nivel, aquela relativa ao acceso, é moi salientable entre as cidades e os municipios rurais galegos. É dicir, vai en aumento de xeito lineal segundo diminúe o grado de urbanización. A pesares disto, todas as nais coinciden en que nas aulas das súas crianzas existe -polo menos- unha persoa residente no rural que tivo grandes dificultades para poder conectarse ás clases *online*, desempeñar tarefas, etc.

Por outra parte, o acceso aos materiais -especificamente o ordenador- supón unha gran dificultade para un gran número de familias (50 %). Observamos que existe unha correlación con varios factores. En primeiro lugar, o factor diferencial atópase na posibilidade de ter ou non un ordenador proporcionado polo propio colexio. Existen moitos centros que contan co actual proxecto E-Dixgal. Dentro desta variable, non inflúe tanto a situación xeográfica familiar senón o nivel socioeconómico.

Desta maneira, podemos observar que existen catro familias que teñen garantido un ordenador por parte do colexio; situación na que dúas delas (nais 2 e 5) contan cun nivel socioeconómico baixo, mais teñen garantido o acceso a nivel material. Pola contra, observamos que se dan casos onde toda a familia comparte un único ordenador (nai 3, 5 e 7). Incluso, nun dos casos (nai 5) trátase do ordenador do colexio do irmá maior, único xeito de garantir o acceso. Asemade, outras familias (nais 8 e 9) vense na obriga de mercar un ordenador porque non contan co do colexio. Esta situación evidencia a gran necesidade de universalización deste tipo de proxectos.

A Xunta de Galicia ten planificado incorporar, o vindeiro curso 2021/2022, o programa E-Dixgal a 81 novos centros, elevando o número de participantes a 551. Aínda así, na actualidade existen 1378 centros de ensinanzas non universitarias en Galicia. Por tanto, corrobórase a insuficiencia e a necesidade dunha readaptación e implementación urxente e global.

A COVID-19 vén de facer evidentes moitas das carencias do noso sistema educativo. O cambio debe partir das necesidades das principais afectadas, tendo en consideración as situacións de vulnerabilidade que afrontan diariamente as familias e crianzas. De non romper todas as barreiras relativas ao propio acceso (en termos de conexión e de material), a superación das situacións de desigualdade é unha quimera.

La educación de calle como metodología de intervención en educación social: innovación educativa en el CEIP María de la O (Los Asperones)

Jesús Juárez Pérez-Cea*, Lorena Molina Cuesta*, Manuel Moreno Taboada** y José Manuel Vega Díaz**

**Universidad de Málaga*

***Educador Social*

juarez@uma.es

Palabras clave: educación de calle; marginación; acompañamiento; educación social.

Introducción

La presente comunicación emerge de la reflexión compartida sobre la importancia de la educación de calle en ámbitos de exclusión social, dentro del grupo de trabajo acaecido en el proyecto de innovación educativa de la Universidad de Málaga «Derecho de la infancia a la educación: una experiencia de aprendizaje-servicio en el CEIP María de la O» (PIE 19-132). La necesidad de entender la educación de calle como una metodología de trabajo en contextos de marginación social nos ha llevado a elaborar una revisión teórica sobre esta cuestión poco estudiada en ámbitos de acción social.

Objetivo

El principal objetivo de este documento radica en la importancia de repensar la dimensión social de la escuela, y entender la educación de calle como una metodología de intervención necesaria para promover espacios de convivencia entre toda la comunidad educativa.

La importancia de la educación social en los centros escolares

Cada vez se hace más indispensable trabajar la convivencia en las aulas para buscar vías que democraticen la escuela, fomenten la participación de toda la comunidad de manera inclusiva, y potencien procesos identitarios con vinculación a su centro escolar. Los centros escolares se encuentran, cada vez más, con una gran cantidad de conflictos que dificultan el binomio enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2018; Pérez y Galiana, 2015). Es por ello, que se hace necesario estudiar la relevancia de la

educación social en la escuela, y la presencia de mediadores que mejoren esta realidad. Este estudio busca presentar la educación de calle como una propuesta educativa para paliar esta situación.

La educación de calle se conforma como una propuesta educativa que interviene de manera holística e integral partiendo desde la informalidad que proporciona el medio abierto para promover procesos resilientes en nuestros educandos (De Oña, 2010). Dado que, es en este medio abierto donde los educandos crean grupos de iguales con intereses comunes, se hace preciso potenciar la presencia de un mediador en esos espacios de calle para que la escuela salga al encuentro de otros ámbitos educativos (Esteban, 2005).

Desde la pedagogía social se hace necesario plantear modelos educativos que tengan como objetivo favorecer el desarrollo integral de la persona a través de la creación de vínculos. Así pues, observamos como la educación de calle es una oportunidad para favorecer estas relaciones educativas con toda la comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado, personal del centro, etc.), sobre todo en ámbitos de exclusión social, como es el caso del CEIP María de la O, un colegio en una zona marginal de Málaga.

Conclusiones

El presente estudio pone de manifiesto la necesidad de comenzar a elaborar planes educativos que potencien la presencia del educador social, a través de la educación de calle en los centros escolares. Y es que la educación de calle viabiliza un modo de intervención en educación social diferente a las que resultan en otros contextos educativos, y es que dada la cercanía que proporciona un educador/a de calle se facilita la posibilidad de encontrar relaciones educativas más reales.

«Yo a un juez le miento, o hasta a la maestra del colegio de mi hijo le miento [...] pero a ti (educador de calle) es tontería mentirte porque estás aquí y tú sabes las verdades». (Coraima, madre de un alumno en CEIP María de la O, Los Asperones) (Juárez, 2017, p.236).

Observamos en las palabras de Coraima la importancia de la creación de relaciones educativas donde se vislumbra un cambio de paradigma por parte del educando en su concepción del educador, basando esta relación en una relación de confianza y seguridad personal (Molina y Juárez, 2018).

Por tanto, las conclusiones derivadas de este estudio nos emplazan a favorecer espacios donde los educadores de calle puedan coprotagonizar la construcción de

relaciones educativas cimentadas en el acompañamiento y en elementos tales como la democratización, confianza y vínculos identitarios hacia lo escolar.

Referencias

- De Oña Cots, J.M. (2010). *Educación de calle y desarrollo comunitario. Una experiencia educativa en contextos de exclusión*. Editorial Fundación Foessa.
- Esteban, J. O. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación*, 336, 111-127.
- Juárez, J. (2017). La resiliencia en barrios marginales a través de la educación de calle: estudios de casos en Los Asperones [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y humanismo*, 20(35), 127-142.
- Molina, L., y Juárez, J. (2018). El acompañamiento en la educación social: los retos de una tarea cotidiana. En Colectivo JPS-SIPS, *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio: propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa* (pp.211-224). Aljibe
- Pérez, J. J. N., y Galiana, L. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria. Investigación aplicada en intervención social. *Prisma Social*, 15, 562-608.

Evolución de la formación y la inserción laboral de los jóvenes tutelados y extutelados en Portugal desde 2009 a 2019

Verónica Sevillano-Monje*, António Carlos Pestana Fragoso de Almeida** y José González-Monteagudo*

*Universidade de Sevilla

**Universidade do Algarve

vsevillano@us.es

Palabras clave: formación; inserción laboral; jóvenes tutelados y extutelados; Portugal.

Introducción

Los jóvenes que han sido atendidos en cuidados alternativos a la familia biológica se encuentran en una situación de desprotección y vulnerabilidad cuando la medida de protección finaliza. En Portugal, la Lei de Protecção da Criança e do Jovem em Risco – Lei nº 147/99 de 1 de Setembro de 1999– recoge que los jóvenes acogidos pueden ser atendidos hasta los 21 años si solicitan la continuación de la intervención iniciada antes de los 18 años y hasta los 25 años siempre que exista –y solo mientras que duren– procesos educativos o de formación profesional. La formación y la inserción laboral de estos jóvenes durante el tiempo de acogimiento es fundamental para que puedan enfrentarse por sí mismos a los retos vinculados con la vida independiente y adulta como encontrar y mantener un empleo, gestionar una vivienda y poder hacer frente a los gastos económicos que suponen vivir de manera independiente.

Objetivos y Metodología

El objetivo de este estudio exploratorio es analizar la evolución que han tenido los jóvenes tutelados y extutelados en su formación e inserción laboral en Portugal. Para ello, se hace uso de la técnica de análisis documental basándonos en los informes presentados por el Instituto da Segurança Social entre los años 2009 y 2019. El proceso de análisis documental se realizó en dos fases. En la primera fase se localizaron los informes de *Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens* (CASA) en la página web oficial de Segurança Social de Portugal atendiendo a los años seleccionados previamente. En la segunda fase se examinó la información encontrada

en los informes mediante un análisis inductivo-deductivo siguiendo los pasos propuestos por Bowen (2009) y teniendo como categorías principales de análisis la formación y la inserción laboral.

Resultados

Los resultados muestran que el fracaso escolar de los menores y jóvenes acogidos suele darse en los cambios de ciclo y que el porcentaje que se encuentra en un nivel formativo inferior al que le corresponde por edad es alto. Los Itinerarios Curriculares Alternativos y el Programa Integrado de Educación y Formación –analizados a partir del informe de 2011– surgen como lucha al fracaso escolar para garantizar la certificación escolar y la continuación de los estudios de este colectivo. En el análisis se observa que el número de menores y jóvenes que se acogen a esta oferta educativa o que cuentan con una alteración específica del currículo aumenta cada año. Como consecuencia, el número de menores y jóvenes que finalizan la educación obligatoria también es mayor. Asimismo, se produce un aumento en el número de jóvenes entre los 18 y 21 que acaban la educación obligatoria y buscan un empleo o se encuentran empleados, aunque sin titulación. En cuanto a la educación superior, el porcentaje de jóvenes entre los 18 y 21 años que acceden a ella no alcanza el 10 % en los años estudiados.

Conclusiones

Los hallazgos encontrados en este estudio se asemejan a las reflexiones de otras investigaciones e informes oficiales similares a nivel internacional. Se concluye en la importancia de dar la respuesta educativa adecuada a las necesidades de los menores y jóvenes acogidos para mejorar su situación formativa y laboral al cesar las medidas de protección. En este sentido, es necesario el aumento de investigaciones que abarquen los itinerarios educativos y laborales de este colectivo para proporcionar mejores respuestas a sus necesidades.

Referencias

Assembleia da República. (1999, 1 de septiembre). *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. Lei n.º 147/99*. Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Casa 2009. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Instituto da Segurança Social. (2011). *Casa 2010. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Instituto da Segurança Social. (2012). *Casa 2011. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Instituto da Segurança Social. (2013). *Casa 2012. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Instituto da Segurança Social. (2014). *Casa 2013. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Instituto da Segurança Social. (2015). *Casa 2014. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Instituto da Segurança Social. (2016). *Casa 2015. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Instituto da Segurança Social. (2017). *Casa 2016. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Instituto da Segurança Social. (2018). *Casa 2017. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Instituto da Segurança Social. (2019). *Casa 2018. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Instituto da Segurança Social. (2020). *Casa 2019. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.

Justicia juvenil y consumo problemático de drogas: prevención desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible

María Isabel Vegas Miguel*, Francisco José del Pozo Serrano** y Carlota Sebastián Vega***

**Universidad de Burgos*

***UNED y SIPS*

****Servicios Sociales de Aranda de Duero (Burgos)*

mivegas2000@hotmail.com

Palabras clave: consumo de sustancias; adolescencia; factores asociados; conflictividad adolescente; prevención.

Introducción

El consumo problemático de sustancias psicoactivas por parte de la población adolescente en España, así como los principales riesgos asociados, es un fenómeno complejo de estudio. Presenta consecuencias en el desarrollo a nivel biopsicosocioeducativo, en la salud pública y, en parte, en la etiología de los conflictos que se producen con esta población en los diferentes entornos en los que se desarrollan (sociocomunitarios, familiares, escolares,...). En este marco, existen varios objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas vinculados con el fenómeno, aunque podríamos centrar el objetivo número 3, (relacionado con la salud y el bienestar), como prioritario. Es importante, por ello, la toma de decisiones en el ámbito clínico, social y político, basadas en evidencia, desde una perspectiva holística y crítica. Ello redundaría en la reducción de la criminalización de las conductas adolescentes, fomentaría la corresponsabilidad de entornos y agentes involucrados en la problemática; y justificaría las buenas prácticas para aumentar el grado de su efectividad y pertinencia desde el conjunto de políticas públicas, programas y tratamientos (Borja y Del Pozo Serrano, 2017; Del Pozo Serrano, 2015; Del Pozo Serrano, 2017; Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2020; Ecker et al., 2019; Huynh et al., 2019; Orte y Ballester, 2018; Socidrogalcohol, 2012).

Objetivo

Este estudio tiene como objetivo principal analizar la relación existente entre el consumo de sustancias psicoactivas y la conflictividad que muestra el adolescente, así como proponer acciones preventivas.

Metodología

Se realizó un estudio transversal, correlacional e inferencial. Se seleccionó una muestra compuesta por 914 adolescentes de Castilla y León (España), entre 14 y 18 años, de los cuales 64 se encuentran en centros específicos de menores cumpliendo medidas judiciales o bien están siguiendo un programa para la prevención de la drogodependencia, el comportamiento disruptivo y el absentismo escolar. La técnica utilizada fue un cuestionario con preguntas sociodemográficas y relativas al consumo de sustancias. Se realizó un muestreo bietápico, estratificado y por conglomerados, estudiando las diferencias significativas en cantidad y tipo de consumo entre la población adolescente general y los adolescentes con responsabilidad penal o comportamiento conflictivo.

Resultados

Los resultados muestran que los comportamientos conflictivos (y delictivos) del adolescente están muy relacionados con el consumo problemático de sustancias. Los menores cumpliendo medidas judiciales o con problemas serios de conducta consumen cannabis y tabaco en mayor proporción que la población general adolescente, siendo la diferencia estadísticamente significativa. Asimismo, destacan por su consumo frecuente y/o compulsivo de alcohol y cannabis.

Conclusiones

A modo de conclusiones, se proponen medidas socioeducativas que prevengan el consumo problemático de drogas entre los adolescentes vinculados con la justicia juvenil o con problemas de conducta, tales como:

- Abordaje eficaz en la prevención primaria o universal del consumo de tóxicos, con participación y coordinación de los diferentes agentes implicados.

- Estrategias de intervención específicas en cada uno de los diferentes contextos, con el objetivo de fortalecer los factores de protección y reducir los factores de riesgo en el consumo problemático de tóxicos.
- Fortalecimiento de la comunicación entre el conjunto de miembros familiares.
- Estrategias con el conjunto de la familia, favoreciendo las habilidades y las relaciones positivas, comprendiendo las prácticas y relaciones particulares de cada familia.
- Corresponsabilidad entre familias, agentes educativos y profesorado en los contextos escolares.
- Programas selectivos con población en riesgo, a partir de estrategias socioeducativas en los contextos escolares.

Referencias bibliográficas:

- Borja González, J., y Del Pozo Serrano, F.J. (2017). Educación para la salud con adolescentes: un enfoque desde la pedagogía social en contextos y situaciones de vulnerabilidad. *Salud Uninorte*, 33(2), 213-223.
- Del Pozo Serrano, F. J., (2015). Prevención y tratamiento en el ámbito penitenciario: las mujeres reclusas drogodependientes en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 173-199. DOI:10.7179/PSRI_2015.26.07
- Del Pozo Serrano, F. J. (2017). La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XX1*, 20(2), 343-363. DOI: 10.5944/educXX1.19047
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2020). *INFORME 2020. Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España*. https://pnsd.sanidad.gob.es/%0Ahttp://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/informesEstadisticas/pdf/INFORME_2015.pdf
- Ecker, A. H., Dean, K. E., Buckner, J. D., y Foster, D. W. (2019). Perceived injunctive norms and cannabis-related problems: The interactive influence of parental injunctive norms and race. *Journal of Ethnicity in Substance Abuse*, 18(2), 211-223. <https://doi.org/10.1080/15332640.2017.1333477>
- Huỳnh, C., Morin, A. J. S., Fallu, J. S., Maguire-L, J., Descheneaux-Buffoni, A., y Janosz, M. (2019). Unpacking the Longitudinal Associations between the Frequency of Substance Use, Substance Use Related Problems, and Academic Achievement among Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(7), 1327–1341. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01038-7>
- Orte, C. y Ballester, L. (2018). *Intervenciones efectivas en la prevención familiar de drogas*. Octaedro.
- Socidrogalcohol (2012). *Documento de consenso en prevención de las drogodependencias*. <https://socidrogalcohol.org/proyecto/documento-de-consenso-en-prevencion-de-las-drogodependencias-2/>

Rendimiento escolar y consumo de tóxicos en adolescentes españoles

María Isabel Vegas Miguel^{*}, Pedro José Pineda Otaola^{**}, Carlota Sebastián Vega^{***}

^{*}Universidad de Burgos

^{**}Junta de Castilla y León

^{***}Servicios sociales de Aranda de Duero (Burgos)

mivegas2000@hotmail.com

Palabras clave: consumo de tóxicos; adolescencia; rendimiento escolar; tabaco; cannabis.

Introducción

El consumo de tóxicos es uno de los problemas más graves a los que se enfrenta la población adolescente actual y la sociedad en general. Según el estudio ESTUDES (Delegación del Gobierno, 2018), sobre el uso de drogas en enseñanzas secundarias, cada vez los adolescentes se inician más pronto en este tipo de sustancias y su consumo es más peligroso. Una cuarta parte de los jóvenes de 15 años se han dado un atracón de alcohol en el último mes; un 27 % de los adolescentes han fumado tabaco en el último mes y un 18,3 % cannabis. Son muchas las investigaciones donde se muestran los riesgos a nivel de salud y los problemas de comportamiento derivados del consumo de tóxicos. Menos estudiada es la relación que pudiera existir entre el consumo de tóxicos y el rendimiento escolar, que es el objetivo del presente trabajo.

Metodología

Se elaboró un cuestionario *ad hoc*, que se administró a 1071 escolares entre 14 y 18 años de la provincia de Burgos. En total: 51,54 % chicas; 48,46 % chicos. 850 adolescentes o grupo general (GG) pertenecían a Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Universidad. 211 adolescentes o grupo con dificultades académicas (GDA) pertenecían al Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) o a Formación Profesional Básica (FPB). Este alumnado había sido incluido en estos programas o enseñanzas, por sus dificultades para seguir el nivel educativo o imposibilidad de continuar estudios en la ESO. El cuestionario incluía preguntas sociodemográficas y relativas al consumo de alcohol, tabaco y cannabis.

Resultados

Se encontraron las siguientes diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos: el grupo GDA mostró tener mayor proporción de fumadores de tabaco y de porros que el GG. Asimismo había un mayor porcentaje de fumadores diarios (al menos 11 cigarrillos a la semana) y asiduos de porros (al menos dos porros al día) que en el GG. El grupo GDA mostró también un consumo esporádico de porros con más frecuencia que el GG. En consumo de alcohol, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Conclusiones

Los hallazgos de nuestra investigación demuestran la relación existente entre consumo de sustancias tóxicas –concretamente tabaco y cannabis– y bajo rendimiento escolar. En el consumo de tabaco, existen trabajos que concuerdan con nuestro resultados (Collins et al., 2007; Hayek et al., 2020); y en consumo de cannabis, Hooper et al. (2014) y Patte et al. (2017) también encontraron un peor funcionamiento escolar asociado a los consumidores habituales de esta sustancia. Esto parece lógico teniendo en cuenta que el primer ingrediente activo de la marihuana tiene un fuerte impacto en el desarrollo del cerebro y en el aprendizaje (Volkow et al., 2014). Los resultados de nuestro estudio deberían invitar a las instancias políticas y educativas a realizar un esfuerzo importante para la prevención del consumo de tóxicos, uno de cuyos efectos sería también la mejora del rendimiento escolar.

Referencias

- Collins, B. N., Wileyto, E. P., Murphy, M. F. G., y Munafò, M. R. (2007). Adolescent Environmental Tobacco Smoke Exposure Predicts Academic Achievement Test Failure. *Journal of Adolescent Health*, 41(4), 363-370. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.04.010>
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2018). *INFORME 2018 Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España -ESTUDES*. https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES_2018_Informe.pdf
- Hayek, J., Schneider, F., Tueni, M., y de Vries, H. (2020). Is academic achievement related to mediterranean diet, substance use and social-cognitive factors: Findings from lebanese adolescents. *Nutrients*, 12(5). <https://doi.org/10.3390/nu12051535>

- Hooper, S. R., Woolley, D., y De Bellis, M. D. (2014). Intellectual, neurocognitive, and academic achievement in abstinent adolescents with cannabis use disorder. *Psychopharmacology*, 231(8), 1467-1477. DOI: 10.1007/s00213-014-3463-z
- Patte, K. A., Qian, W., y Leatherdale, S. T. (2017). Marijuana and Alcohol Use as Predictors of Academic Achievement: A Longitudinal Analysis Among Youth in the COMPASS Study. *Journal of School Health*, 87(5), 310-318. <https://doi.org/10.1111/josh.12498>
- Volkow, N. D., Baler, R. D., Compton, W. M., Weiss, S. R. B., y Gov, N. N. (2014). Adverse Health Effects of Marijuana Use. *New England Journal of Medicine*, 370(22), 2219-2227. <https://doi.org/10.1056/NEJMra1402309>

SALA 5

**Teoría y formación en el campo
de la Pedagogía_Educación Social**

Arte e pedagogia social: diálogos entre estudantes do ensino superior a partir de narrativas visuais que ilustram memórias do 25 de Abril de 1974, em Portugal

Maria José Araújo, Susana Lopes e Paulo Delgado
Escola Superior de Educação, P. Porto, Portugal

mjose@ese.ipp.pt

Palavras chave: participação; democracia; direitos; liberdade.

Resumo

Em Portugal, antes do 25 de Abril de 1974, o acesso à cultura e ao sistema de ensino era restrito às elites e aos grupos privilegiados, social e politicamente. A Revolução dos Cravos –resultante do movimento militar, político e social que derrubou o regime ditatorial do Estado Novo e iniciou a construção do regime democrático– possibilitou a diminuição da desigualdade social e abriu novas perspectivas de acesso à educação e à cultura. Desde logo, todos os cidadãos portugueses passaram a ter acesso à escola pública, laica e gratuita, assim como a participar nas grandes decisões coletivas através do direito universal ao voto.

Partindo dos contributos da «arte irrequieta» de Matarasso (2019), com recurso à memória que pode gerar mudança social, e dos modelos problematizadores de captação do mundo a partir da *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1970), propusemos aos estudantes das licenciaturas em Artes Visuais e Tecnologias Educativas (AVTA) e Educação Social (ES) que criassem narrativas visuais e escritas sobre as representações que fazem do 25 de Abril e do seu significado. A reflexão sobre o tema da liberdade, enquanto matriz que dá sentido à prática artística e educativa, a partir do caminho da história e do património da democracia portuguesa, deu-lhes a possibilidade de compreenderem os caminhos que trilharam nas suas ações quotidianas e a forma como compreendem a intervenção social junto da comunidade. Estas partilhas constituem-se como possibilidade de posicionamento crítico, criativo e de intenção interventiva, perante um mundo que não pode ser uma mera imposição, mas um desafio permanente e inacabado (Monteiro e Araújo, 2019). Não há pedagogia social sem crítica e criação,

nem intervenção sem apelo coletivo para construir novos caminhos (Marí, 2013). É assim que, ao longo da história, os educadores, os artistas e os movimentos artísticos têm criado sinergias entre produção estética, combate político e mudança social (Guerra & Campos, 2019). Neste texto damos conta do processo de envolvimento/diálogo entre os estudantes de AVTA e de ES, na sua vertente humanizadora, cruzando interesses que, por um lado, ajudam a apreender e debater a noção de liberdade enquanto conceito e, por outro, sublinham os efeitos da memória e influência dos contextos sociais e educativos em que estes estudantes se movem, na área das artes e da pedagogia social.

I - Sem educação e cultura não há liberdade

Todas as artes (ilustração, pintura, arquitetura, cinema, música, dança, etc), se constituem como narrativas culturais política e socialmente situadas. Neste texto, que partiu da nossa experiência como docentes e investigadores, consideramos a possibilidade de resgatar e pôr em diálogo diferentes áreas disciplinares (sociologia da arte, ilustração, educação e pedagogia social), áreas que se completam, quer do ponto de vista artístico, cultural e educativo, quer pedagógico, quer metodológico. Pensar a «arte participativa», da «arte irrequieta» proposta por Matarasso (2019) e o seu contributo para o debate nos processos de formação no ensino superior, pressupõe pensar a educação como ato político, cuja moldura é a participação cidadã. Esta participação exige equipas multidisciplinares, abertura, flexibilidade e relações pedagógicas de colaboração e entreajuda entre docentes/docentes, docentes/estudantes e estudantes/estudantes. Como propunha Paulo Freire (1981), a educação exige práticas horizontais, dialógicas, em que se parte de um contexto concreto, para responder a esse mesmo contexto.

Estudantes de Artes Visuais e Tecnologias Artísticas e de Educação Social partilham formas de literacia verbal, visual, digital e caminhos que vão trilhando nas suas ações quotidianas, como possibilidade de compreender a intervenção social junto da comunidade. Pensar a arte e ativismo artístico e comunitário, institui-se como

uma expressão indelével da cidadania e da participação na esfera pública, não só pela genuinidade da criação e do ato artístico, como também pela capacidade de trazer para a agenda pública novas questões, criando discursos renovados no campo da política
(Guerra e Campos, 2019, p.2).

São os participantes de um projeto socioeducativo, neste caso, os estudantes dos dois cursos envolvidos, e os docentes mediadores, os que melhor conhecem as suas necessidades e potencialidades, do que funciona bem ou pode melhorar-se (Núñez, 2018). A participação corresponde a essa decisão, voluntária e responsável, de contribuir e influenciar os processos necessariamente democráticos de implementação dos direitos, na construção da cidadania, que assenta inelutavelmente no reconhecimento dos deveres de todos e de cada um. A identidade individual e coletiva, a pertença e o sentido mais intrínseco de comunidade, assentam e desenvolvem-se neste frágil equilíbrio entre a solidariedade e a justiça. Neste sentido, «a participação e a cidadania estão inter-relacionadas: os indivíduos só são cidadãos de pleno direito se tiverem possibilidade de participar na *res publica*» (Lucio-Villegas, 2012, p.13).

Nestes percursos, os itinerários não podem estar previamente determinados, isto é, a mediação para uma cidadania efetiva implica a capacidade para criar e reconhecer a narratividade plural, construída a partir do protagonismo ativo dos participantes (Marí, 2007). A tomada de decisão, individual ou coletiva, pressupõe uma construção de conhecimento, sobre o processo e sobre a finalidade do processo participativo, «implicando cooperação e conflito, em condições aleatórias onde o inesperado pode surgir a cada instante» (Vieira, 2015, p.128). Como observa Barroso (2005), a autonomia, que anda de «braço dado» com a participação, constrói-se precisamente «na confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar» (p.109).

Este processo de partilha e de negociação só existe num contexto verdadeiramente democrático, que só surge em Portugal na sequência da Revolução do 25 de abril de 1974. Como bem observa Lucio-Villegas, «a democracia participativa não pode existir se não houver uma renúncia expressa do poder por parte daqueles que o detêm» (2012, p.27). No caso português, foi necessário operar uma rutura, a mudança de regime, para assegurar que depois, após a transformação, a decisão coletiva passa a ser participada, negociada e transparente, de acordo com regras democraticamente discutidas e aprovadas. Gradualmente, com avanços e recuos, num processo repleto de falhas, mas também de conquistas, vai-se perseguindo a utopia de construir um contexto social que busca incessantemente colocar a pessoa no cerne da decisão, de tecer um tecido social onde a todos deve ser proporcionado um contexto promissor, promotor das suas

potencialidades, da dignidade e da justiça social, o espaço por excelência da pedagogia social. Sophia de Mello Breyner¹ di-lo melhor do que ninguém:

Sozinha caminhei no labirinto
Aproximei meu rosto do silêncio e da treva
Para buscar a luz de um dia limpo²

A escola atual, ao contrário da que caracterizava a escola antiga do regime autocrático, não reproduz saberes legitimados, procura questionar a cópia mecânica do saber e suscitar interrogações sobre o bem e mal. Convida para a aprendizagem, quando desperta o desejo de saber e quando interioriza o seu papel de agente educador, que tem obrigatoriamente de se articular com todos os outros agentes educadores que ocupam o espaço social: a família, a cidade ou os decisores políticos. A educação é, deste modo, «um exercício de busca permanente de representações e possibilidades outras sobre a realidade» (Martins e Almeida, 2013, p.23).

As narrativas visuais e escritas sobre as representações do 25 de abril e do seu significado, que se apresentam neste trabalho, partem do pressuposto que a arte é uma modalidade central de construção de mundos ou de versões deles, e de que a criatividade é essencial nesse processo de construção (Valqueresma e Coimbra, 2013). Com efeito, «só a interação entre os complexos de imagem com bases reais e os olhares que os descodificam fazem surgir aquela realidade» (Renner, 1992, p.93).

II – Nota metodológica

«Círculo de leitura» como processo: uma investigação de cariz participativo

Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma investigação de cariz participativo, em que os estudantes assumiram um papel ativo, refletindo dentro e fora da sala de aula, fazendo emergir os seus interesses e não tanto como formandos consumidores de conceitos, que partiam de uma estrutura pré-concebida. Os estudantes do curso de licenciatura em AVTA (16 com idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos de idade), criaram ilustrações sobre as representações que fazem do 25 de Abril de

¹ Sophia de Mello Breyner Andresen foi uma das mais importantes poetisas portuguesas do século XX. A primeira mulher portuguesa a receber o Prémio Camões, em 1999.

² Coimbra, P., & Silva, A. F. (2021: 32); Sophia de Mello Breyner Anderson (2014, 10ªed.). *Livro sexto*. Lisboa: Assírio & Alvim.

1974, movimento conhecido como a Revolução dos Cravos. Posteriormente essas ilustrações foram analisadas e comentadas pelos estudantes de ES do regime Pós-Laboral (36 com idades entre os 19 e os 45 anos de idade), num debate que adotou certas características de *focus group*. O processo de análise de conteúdos dos diálogos dos estudantes a partir das ilustrações, descrito mais abaixo neste texto, seguiu os pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 1977) e considerou as memórias descritivas dos estudantes de AVTA que acompanham as ilustrações, bem como os registos dos diálogos e reflexões escritas dos estudantes de Educação Social.

Como refere Finley (2005), as abordagens focadas na arte têm vindo a tornar-se alvo de interesse pelos investigadores/as e a ser valorizadas no contexto de estudos, nomeadamente dos que são desenvolvidos no campo da responsabilidade social e ativismo político. De acordo com este autor, a abordagem focada nas obras de arte pode contribuir fortemente para que, a partir da análise da produção artística (práticas interpretativas), se aceda a representações políticas do mundo.

Esta metodologia permitiu a atuação coletiva e não solitária de cada estudante/investigador/a que, fazendo parte do processo, encontrou espaço e modos de envolvimento a partir das suas experiências quotidianas, interesses pessoais, culturais e académicos. Como lembrava Paulo Freire (1981) o «círculo de cultura», enquanto processo que substitui o ensino tradicional e mobiliza para o debate as situações do quotidiano, permitindo criar caminhos na unidade de teoria e prática e de ação e reflexão, de forma a superar o carácter alienante do quotidiano. O envolvimento/diálogo entre os estudantes de AVTA e de ES, na sua vertente humanizadora, cruzou interesses que, por um lado, ajudaram a apreender e debater a noção de liberdade enquanto conceito e, por outro, sublinhou os efeitos da memória e influência dos contextos sociais e educativos em que estes e estas estudantes se movem, na área das artes e da pedagogia social.

III - Arte e intervenção: notas sobre a análise do trabalho realizado

A arte enquanto campo de expressão educativa, social e política é cada vez mais importante pois, abre a possibilidade de participação que proporciona o pensamento crítico (Guerra y Campos, 2019). Convocamos para este texto, 14 das 16 ilustrações que potenciaram o diálogo entre os estudantes fomentando o debate sobre a cultura democrática e a cultura da democracia que se materializa nas nossas ações, no quotidiano das nossas relações. Acreditamos que a ilustração e o seu *modus operandi*,

potenciaram a participação individual dos estudantes numa relação dialógica; numa mediação entre a compreensão da realidade quotidiana e a consciência social; numa reflexão sobre o modo como a cultura e as suas histórias de vida pode potenciar o interesse pela intervenção social (Oliveira, 2019).

Na verdade, o território da ilustração tem vindo a ser usado como exercício de educação para a liberdade, sendo possível pensar e refletir a partir de questões filosóficas, logísticas, pedagógicas, e éticas, que atuam conscientemente nas esferas da vida humana e social.

Ao longo da história, ilustradoras como Manuela Bacelar³, Maria Keil do Amaral⁴ entre tantas outras, recorreram à ilustração como forma de intervenção para alargar as possibilidades de educação e emancipação, mas também para dignificar o papel da mulher como artista. O papel discreto que a ilustração manteve, enquanto arte decorativa (arte menor), talvez lhe tenham conferido a vitalidade que tem manifestado ao longo dos tempos (Lopes, 2011). Enquanto prática social, aproxima-se das comunidades e, provavelmente, é um caso em que a menor responsabilidade atribuída se constitui como poder de afirmação, o que faz dela uma ‘arma’ tão poderosa. Ela capacita para a realização de uma «leitura do mundo» centrada no indivíduo e na sua história, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de um sentimento de pertença à comunidade. A ilustração é para todos e todas como foi a Revolução dos Cravos.

É no que se faz e não tanto no que se diz, que a cultura democrática se desenvolve e, um dos fundamentos do «círculo de cultura» proposto por Freire (1981) é justamente o respeito pelo vivido, pela história, pela memória e pela relação pedagógica conseguida. Nesta ordem de ideias, este trabalho é, em si, uma atividade cocriadora que se construiu pela troca cultural.

IV – Efeitos da memória na noção de liberdade: aprender uns com os outros a partir das representações do quotidiano

No conjunto das ilustrações realizadas, o tema da liberdade enquanto matriz que dá sentido à prática artística e educativa e à luta coletiva é evocado, sobretudo, pela imagem do ‘cravo vermelho’ (ícone do 25 de Abril), como mostram as imagens mais

³ Manuela Bacelar é uma das melhores ilustradoras portuguesas considerada a precursora do álbum em Portugal.

⁴ Maria Keil do Amaral foi uma pintora e ilustradora portuguesa que pertenceu à segunda geração de pintores modernistas portugueses.

abaixo. A análise parte não só, das imagens criadas pelos estudantes de AVTA, como das suas memórias descritivas, em que relatam pesquisas, processos conceituais e opções metodológicas. A estas representações juntam-se as reflexões dos estudantes de ES, sempre a cinza e itálico.



Ilustração: Aurora Ferreira

Este cravo, contemporâneo, propõe a inclusão dos mais novos no espírito do 25 Abril. As pétalas representadas por triângulos, que ainda reconhecem o significado deste dia.

A data a branco associada à liberdade. O preto retrata a opressão e o vermelho a liberdade

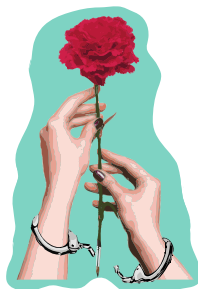


Ilustração: Cíntia Teixeira

Mãos femininas segurando um cravo que se metamorfoseou representando a possibilidade de as mulheres estudarem artes. As algemas reforçam esta circunstância

Fim da opressão política, policial e cultural.

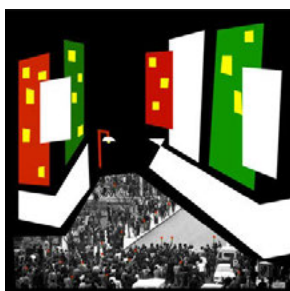


Ilustração:

Ana Crispino

O 25 de abril de 1974 é um dia difícil de descrever por todas as emoções que senti, mas do qual nunca me irei esquecer.

Foi poder andar na rua sem medo.



Ilustração:Raquel Moreira

«...de forma muito criativa e significativa mostrar que com a extinção da censura passou a haver liberdade de expressão; com o direito ao voto - que até aí era um direito só dos homens; foram libertados todos os presos políticos (...).».

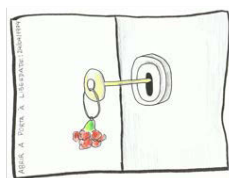


Ilustração:

Roberto Sá Couto

A chave que abre a porta para a liberdade traz consigo a novidade do porta-chaves e o cravo vermelho, que a sustenta. A legenda: 24 Abril 1974, simboliza o movimento que na véspera do 25 de Abril se preparava



Ilustração:

Ana Raquel Soares

Processo de recriação da linguagem do stencil como sendo a técnica mais utilizada na época do 25 Abril de 1974, para a pintura de rua, mas não só.



Ilustração:

Eduarda Moreira

O Salazar partido simboliza o fim das desigualdades. Fim de uma cultura miserabilista que insistia na ideia de os objetos



Ilustração: João Carvalho

O lápis azul, símbolo da censura e da época da ditadura Salazarista... lápis partido a meio, no sentido de representar o fim da censura, o cravo a preto e branco para representar a época.

Fim da censura, muitos de nós nem sabiam o que se passava



Ilustração:

Júlia Machado

.... soldado agarrado a uma criança: Terminou a guerra colonial e as ex-colónias foram consideradas independentes. A possibilidade dos pais acompanharem a educação e o crescimento dos seus filhos. Valorização da família.



Ilustração:

Letícia Cabeceiro

Reprodução de um dos ícones do 25 de Abril. «(...) acabou a guerra colonial». Somos livres.



Ilustração:

Rute Monteiro

... senhora distribui pelos militares e pelo povo vários cravos, daí se dizer também a Revolução dos Cravos.

*...direito de falar, de estudar, de votar, de trabalhar
Liberdade de escolha.*



Ilustração:

Ana Monteiro

... cravos que formam o mapa de Portugal e uma corrente partida. Fim à opressão.

Portugal já não é um país preso, um país acorrentado. Somos um país livre.



Ilustração:

Vasco Vasconcelos

... data que marcou o início da liberdade do povo português e permitiu a construção da constituição, que nos dá todos os deveres, mas também os nossos direitos enquanto portugueses



Ilustração:

Francisca Neves

*slogan: Dá mais força à liberdade
... ilustra a luta do povo pelo povo, direitos humanos ...*

A capacidade comunicativa das ilustrações produzidas não é uniforme. De um modo geral, os estudantes optaram por composições sintéticas, recorrendo a signos, símbolos e referências facilmente reconhecíveis e apreensíveis por todos e todas. Mesmo assim, para além da imagem do ‘cravo’, como símbolo da simpatia do povo pelo movimento que os libertou usam: a foto da criança a colocar o cravo na espingarda. Uma foto recriada em muitos cartazes, da autoria do fotógrafo Sérgio Guimarães; as G-3 ‘enfeitadas com o cravo’, que lembram ao ‘povo’ e o papel do Movimento das Forças Armadas (os Militares de Abril), enquanto tropas amigas que ajudaram a por fim à ditadura sem derramamento de sangue; a pomba branca como símbolo da paz, da harmonia e da esperança; a cor vermelha que representa a força coletiva, amor, paixão e vitória e todo o coletivo que permite quebrar as amarras, simbolizado pelos estudantes, na imagem das correntes que se quebram (rompem), com o regime anterior.

Para finalizar a reflexão, os estudantes lembram i) a limitação à liberdade de expressão, a ‘censura’, não só aos textos escritos (jornais, livros, etc), como nos domínios da arte, rádio, televisão e cinema; ii) o papel dos slogans nos cartazes (narrativa visual), explícitos nas ilustrações tendo a palavra liberdade como apelo à ação coletiva: «O Povo Unido jamais será vencido», «Dá mais força à liberdade»; «E agora e povo ergue-se com voz de gigante, gritando – Avante! O povo unido jamais será vencido»; «Viva a Liberdade!» e «Abrir a porta à liberdade».

O ambiente revolucionário, reconhecido pelos estudantes como possibilidade de mudança educativa e social, deu pretexto para a valorização e participação cultural, transversal aos grupos sociais menos favorecidos, criando a possibilidade de visualizar hipóteses de mobilidade social ascendente, no presente e no futuro (Estanque y Mendes, 1999).

V - Em síntese: arte participativa, pedagogia social e aprendizagem

1 - Tratou-se de uma investigação de cariz participativo, em que estudantes e professores assumiram um papel ativo, refletindo, criando e cocriando a partir dos seus interesses e pesquisas e não tanto como formandos consumidores de conceitos, que partem de uma estrutura pré-concebida inibidora da liberdade de expressão. Todo o processo de trabalho mostra que a educação exige práticas horizontais, dialógicas, partindo de um contexto concreto –o momento histórico do 25 de Abril de 1974– para responder à conscientização do significado desse período histórico, valorizando-o.

2 - A arte propriamente dita é a primeira questão que se levanta, quando fazemos um debate como este que propusemos aos estudantes. O diálogo sobre a importância da arte e da intervenção social e cultural, levou-os a dialogar sobre um dos momentos históricos mais importantes de Portugal: o início da construção do regime democrático, que possibilitou a diminuição da desigualdade social e abriu novas perspetivas de acesso à educação e à cultura.

3 - Sendo a cultura assunto de todos, uma primeira conclusão que podemos retirar deste diálogo entre os estudantes com estudantes e os professores, é que a prática criativa fascina e abre horizontes. Desafiados a questionar as suas memórias e o seu conhecimento sobre um período histórico que lhes deu a possibilidade de serem, hoje, estudantes, despertou-os para a necessidade de valorizar a escola para todos, o direito ao voto e à participação, cruzando fronteiras entre o significado da liberdade e a liberdade como «dado adquirido».

4 - Os pressupostos da *Arte Participativa* criaram a possibilidade de pensar o papel dos artistas e dos não artistas, potenciar o seu diálogo e ainda permitiu aos estudantes compreender que disfrutar das artes, base cultural de qualquer sociedade é fruir da liberdade, num ato de cocriação e partilha que reconhece as políticas sociais, culturais e educativas (Matarasso, 2019). A partir dos anos 1975 podemos encontrar em vários espaços culturais, instituições sociais, centros educativos, comunicação social, Internet bem como em quase todos os espaços comunitários o papel da arte e da intervenção social. A arte está, hoje, em todo o lado e as ideias e métodos desenvolvidos por artistas fazem parte de muitos serviços educativos em museus, programas diários para crianças, jovens e adultos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, para o seu bem-estar. Se a pedagogia social é um conjunto de «iniciativas e atuações comprometidas com a construção pedagógica e social de uma cidadania ativa, plural, consciente, solidária, integradora e sensível» (Caride y Trillo, 2010, p.459), existe a possibilidade de promover nas pessoas e nos coletivos a capacidade e disponibilidade para interpretar criticamente o mundo que as rodeia. Meireles (2017, [texto original de 1956], p.78) descreve, num momento de revelação, a realidade com vários prismas, como sucede com o realejo:

Pelo lado de cima,
O realejo é como um altar barroco,
De colunas douradas, flores grandiosas,

Conchas crespas, abraço de volutas e fitas (...)

Do lado de baixo, a rodar a manivela,
Há um homem sem emprego,
Que alegra a rua,
Mas tem os olhos graves

Do ponto de vista pedagógico, esta prática metodológica configurou os princípios do trabalho por projeto, constituindo-se como narrativa sobre os direitos humanos, num diálogo entre os estudantes do ensino superior que é, em si, a possibilidade de valorizar a arte e a pedagogia social como possibilidade de mudança.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Caride, J., y Trillo, F. (2010). *Dicionário Galego de Pedagogia*. Xunta de Galicia, Editorial Galaxia.
- Coimbra, P., y Silva, A. F. (2021). *Sophia: Campo Alegre*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Estanque, E., y Mendes, J. M. (1999). Análise de Classes e mobilidade social em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (52), 173-197.
- Finley, S. (2005). Arts-based inquiry. Performing revolutionary pedagogy. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (pp. 319-329). Sage Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Guerra, P., y Campos, R. (Eds.) (2019). *COMbART: Arts, activism and citizenship. Book of Abstracts*. Universidade do Porto. <http://paulaguerra.pt/wp-content/uploads/2019/06/RESUMOScombArt.pdf>
- Lopes, S. (2011). *A ilustração portuguesa para a Infância no século XX e movimentos artísticos: influências mútuas, convergências estéticas* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].
- Lucio-Villegas, E. (2012). A construção da cidadania participativa através da educação. *Revista Lusófona da Educação*, (20), 13-29.
- Marí, R. (2007). *Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Editorial Gedisa.
- Marí, R. (2013). Los centros pacíficos: dejar en paz y hacer las paces como experiencia educativa. En M. Castilla, E. Merino, V. Matin y A. Sánchez (2013), *Cultura de paz para la educación* (pp.33-50). Geu Editorial.

- Martins, C., y Almeida, C. (2013). Que sentido para a investigação em Educação Artística senão como prática política? *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 15-29.
- Matarasso, F. (2019). Uma arte irrequieta. Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Meireles, C. (2017). *Poemas de Viagens*. Global Editora.
- Monteiro, H., y Araújo, M. J. (2019). Infância, Juventude e Educação Social: três ímpetus de um processo de humanização transformadora. *Praxis Educare*, (6), 5-7. <http://www.aptses.pt/revista-praxis-educare/#1601561243273-59286f74-0459>
- Núñez, H. (2018). El reto de las evaluaciones orientados a la participación de las personas en la educación social. En Colectivo JIPS (Coord.), *Desafíos para la Educación social en tempos de cambio. Propuestas de trabajo para la Intervención socioeducativa* (pp. 269-288). Ediciones Aljibe.
- Oliveira, M. (2019). A ilustração atual para uma consciência social na Educação Pré-escolar. *Invisibilidades - Revista Ibero-America de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, (11), 74-81.
- Renner, R. (1992). *Edward Hopper 1882-1967*. Transformações do Real. Taschen.
- Valqueresma, A., y Coimbra, J. (2013). Criatividade e Educação. A Educação Artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 131-146.
- Vieira, I. (2015). *A participação. Um paradigma para a intervenção social*. Universidade católica Editora.

Convivencia y educación socioambiental en Extremadura

Marcos Javier Barriga Ávila
Educador social

marcosjavier214@gmail.com

Palabras clave: educación social; convivencia; educación ambiental; sistema educativo; niños; niñas; adolescentes, centros educativos.

Introducción

En relación a mi desempeño profesional al servicio de la Junta de Extremadura como educador social, parto de una revisión de la normativa que regula el ejercicio profesional en la Administración pública autonómica.

El V Convenio Colectivo para el personal laboral al Servicio de la Junta de Extremadura (2019) contempla la categoría «educador», siendo preceptivo y necesario completar el grado universitario en Educación Social para poder optar a las plazas disponibles. Esto está recogido en la «Disposición Adicional Tercera: Titulaciones y otros requisitos exigidos para determinadas categorías» (p. 52). Puedo observar también cómo otras titulaciones vinculadas están referidas para el desempeño como «Técnico de Educación Infantil», TEI. Estas son: Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología, Técnico Superior en Educación Infantil, Educación Social o Maestro.

No quiero perder de vista la visión aperturista que plantea la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social al ser un rasgo distintivo y definitorio la tendencia a abrirse, intercambiar y recoger conocimientos y experiencias pedagógicas de otros países a partir del estudio y la reflexión sobre las prácticas y las relaciones educativas.

El papel de los expertos y de los profesionales sensibilizados e implicados en el desarrollo de la educación social tiene lugar en diferentes países que componen la propia comunidad iberoamericana, pero también de otros que no forman parte de la misma.

Algunos casos que han despertado mi interés han hecho que mi percepción, mi ejercicio y mi desarrollo tanto académico como profesional tome un camino más rico, y una mirada más global.

Me he dado de alta en la Asociación Colombiana de Pedagogía y Educación Social, ASOCOPESSES, por tratarse de un país que especialmente tiene relación conmigo siendo mi mujer y familia política procedente del mismo.

He podido llegar a un autor noruego como el profesor de la Universidad de Oslo, Jan Storø, gracias a su mención por parte de Xàvier Úcar (UPNA, 2017) en *Youtube*, en el minuto 1:30 dentro de la «segunda parte del II Congreso Internacional de Intervención Educativa», en Puebla, México. Va a ser para mí muy sugerente su explicación a partir de la «alianza estratégica colaborativa entre educador y participantes». Tras lo cual, estoy dispuesto a tratar de comprender el texto del libro *Practical Social Pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people* (2013), en castellano: *Práctica de la Pedagogía Social. Teorías, valores y herramientas*, a pesar de estar íntegramente en inglés.

Por otra parte, desde Uruguay, también entiendo que se hace una apuesta por la educación social que me anima a prestar atención a lo que allí sucede. En *Educación Social: acto político y ejercicio profesional* (ADESU y MEC, 2009), Segundo Moyano hace un análisis del desempeño de la profesión haciendo alusión a los documentos profesionales que definen la misma y establecen funciones y competencias.

Objetivos

- Analizar la práctica y el desarrollo de la educación social en la Administración pública de Extremadura.
- Reflexionar acerca de la aportación de la educación social a la protección medioambiental y la sostenibilidad.

Argumentación

Mi labor en Extremadura, como educador social, está dentro del servicio de protección y atención a la infancia de la Dirección General de Servicios Sociales, Infancia y Familias de la Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de la Junta de Extremadura.

Estoy dentro de un equipo educativo compuesto por educadoras y educadores sociales que presta atención de carácter afectivo, principalmente, emocional y, por supuesto, educativo. Con todo lo que conlleva el término «educativo» (Junta de Extremadura, 2014).

Atendemos a lo que se conoce como menores en riesgo social o desamparo dentro de las leyes de protección de menores. Hacemos cada día una labor educativa de manera continuada que logra que los menores institucionalizados adquieran patrones de comportamiento asertivos a favor de la convivencia social.

Dentro del propio Centro de Acogida de Menores, C.A.M Antonio Machado, ubicado en Mérida, y compuesto por hogares funcionales o grupos/unidades de convivencia la labor educativa se torna necesaria creando un clima de seguridad y afecto. Además, a la hora del establecimiento de normas, horarios, uso de espacios y materiales compartidos y resolución de disputas.

Están presentes casuísticas sociofamiliares que han desembocado en que estos chicos y chicas tengan mayores necesidades de atención educativa dada la presencia de problemáticas en progenitores/as, familia extensa, y otras personas allegadas dentro del entorno que les es cercano, tales como escasez de recursos económicos, nivel de estudios, elevado número de hijos e hijas en cada unidad familiar o inestabilidad laboral. En ocasiones existe cercanía al mundo del consumo o negocio de las drogas, estancias en prisión, dependencia de prestaciones de ayuda, diagnósticos médicos que suponen limitaciones funcionales, dependencia, etc.

El educador social se integrará funcionalmente en el Departamento de Orientación, participando desde sus propias responsabilidades profesionales en las funciones que a dicho Departamento se le asignan en el Reglamento Orgánico de los Institutos y colaborando asimismo en el desarrollo de las funciones de Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares («Instrucción IV.1» de la Dirección General de Política Educativa, 2006).

Diferentes comunidades autónomas integran entre los profesionales de los centros educativos a educadores/as sociales con diferentes funciones a realizar. En 2004, los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales hicieron público un documento titulado *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*.

Quiero hacer especial hincapié en aquello que la educación social puede aportar y ofrecer dentro del sistema educativo (UNED, 2020) y analizar la realidad existente en la Comunidad Autónoma de Extremadura, basándome en la normativa que regula nuestra presencia en centros educativos de educación secundaria.

La Ley de Educación de Extremadura, Ley 4/2011, de 7 de marzo, *LEEX*, incluye en el artículo 59 a los y las educadores/as sociales como «agentes educativos de carácter no docente» (Documento Oficial de Extremadura, 2011, pp. 5988-5989).

Quiero centrar mi comunicación dentro de la próxima edición del Congreso Internacional SIPS en este año 2021, en el papel que como educadores y educadoras sociales realizamos desde los centros educativos. Partiendo del entendimiento de que contribuimos desde diferentes contextos profesionales a la educación ambiental, es en el contexto de centros escolares y de institutos desde donde me parece una oportunidad única nuestra labor no solo para el alumnado, sino para los/las profesores/as, familias y agentes involucrados dentro del territorio.

Nuestro trabajo y líneas de acción se encuentran acordes al desarrollo de la educación ambiental en tanto que somos profesionales en pro de la mejora de la convivencia escolar y comunitaria y educamos para la adquisición de comportamientos cívicos que culminen en una ciudadanía responsable y respetuosa con el medio ambiente, la sostenibilidad en sus acciones y la transición ecológica.

Las leyes orgánicas de educación: Ley General de Educación y de Financiación Educativa (1970), llamada ley Villar Palasí, y las promulgadas en el periodo de democracia consolidada: LOGSE, LOE, LOMCE y LOMLOE, todas ellas han venido introduciendo en las últimas décadas de un modo progresivo aspectos vinculados con la sostenibilidad y la transición ecológica.

La primera de estas leyes de carácter estatal, la de 1970, preconstitucional y previa al periodo democrático ya supuso un punto de inflexión, en mi opinión en la articulación de los currículos oficiales y tuvo una vigencia extensa hasta la llegada de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990. Incluye ya en la «etapa preescolar» (Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970, pág. 12529) «la observación de la naturaleza».

La última de las mencionadas, es muy reciente y modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de 2006, de Educación. A lo largo de este texto y de su articulado hay algunas pinceladas de alusiones a materias directamente vinculadas a la educación ambiental.

Dado que el sistema educativo no puede ser ajeno a los desafíos que plantea el cambio climático del planeta, los centros docentes han de convertirse en un lugar de custodia y cuidado de nuestro medio ambiente. Por ello han de promover una cultura de la sostenibilidad ambiental, de la cooperación social, desarrollando programas de estilos

de vida sostenible y fomentando el reciclaje y el contacto con los espacios verdes. (Boletín Oficial del Estado, 2020, p. 122178)

El análisis del marco legal de referencia de las leyes educativas orgánicas me conduce a la reflexión acerca de la normativa vinculada con el sistema educativo extremeño.

La propia LEEEX (2011) contempla al alumnado en riesgo social y al alumnado con necesidades específicas de atención educativa. Es el trabajo con estos donde entiendo especialmente relevante la acción socioeducativa en el trabajo sistemático con alumnos/as, profesores/as, equipos directivos, las familias, agentes del entorno y en el asesoramiento según necesidades socioeducativas. Podemos ser el enlace desde los centros educativos con servicios sociales, programas a los que se adscriben las familias, recursos y organizaciones que promuevan la participación social.

En el caso de los menores infractores sujetos a medidas judiciales, es interesante el trabajo de coordinación con la Fiscalía y los Juzgados de Menores y con los técnicos socioeducativos que supervisan y realizan el seguimiento de sus expedientes de reforma y la realización de las tareas debidas. En general, en los diferentes casos, la clave es la colaboración y la contribución y supervisión del día a día del alumnado.

Existe una parcela esencial, que es la «Educación para la mejora de la convivencia en el centro educativo y con la comunidad». Así, es nombrado el módulo número dos del «Programa de Postgrado y Desarrollo Profesional con estructura modular: Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo» que imparte la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, en colaboración con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

Este módulo es impartido por Rubén Jiménez Jiménez (UNED, 2020) a quien agradezco la labor que realiza como educador social en el sistema educativo, y como precursor de la instauración progresiva de este programa de especialización. De igual modo, reconozco y admiro al resto del equipo docente del curso de experto y a la directora, Ana María Martín Cuadrado.

La Ley Educativa Extremeña, dispone que «la administración educativa podrá suscribir convenios con los medios de comunicación para la realización de programas que reflejen (...) el respeto al medio ambiente y a los derechos humanos» (Capítulo V, pág. 6034).

Los «órganos de gobierno y de coordinación docente» (Capítulo IV) «observarán la protección del medio ambiente, el respeto de los derechos fundamentales y las

libertades públicas y, en general, aquellos principios que beneficien a la sociedad en su conjunto».

Es en el Decreto 228/2014, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad de Extremadura (Documento Oficial de Extremadura, 202, 21 de octubre de 2014) donde el artículo 19 contempla una serie de situaciones que ponen a niños, niñas y adolescentes en una posición de desventaja y riesgo.

Por supuesto, estos alumnos/as están dentro de los centros educativos en que se encuentran matriculados formándose como personas sujeto de derecho a educación integral que desarrolle plenamente su personalidad (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, artículo 26).

Extremadura, apuesta desde 2002 por la incorporación de Educadoras y Educadores Sociales en los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria mediante las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación Renovación y Centros (*El Educador y la Educadora Social ...*, 2004).

Para el acceso a cubrir estas plazas en toda Extremadura se establece un proceso de concurso-oposición desde la administración de la función pública. Estas pruebas de selección dan lugar a listas de espera que sirven para dar cobertura a varios ámbitos de trabajo, como son los centros de acogimiento residencial dentro del Servicio de Protección y Atención a la Infancia, el Centro de Cumplimiento de Medidas Judiciales, CCMJ Vicente Marcelo Nessi, en la ciudad de Badajoz, los Centros de Atención a Minusválidos Psíquicos, CAMP, situados en Plasencia y en Don Benito, diferentes Centros de Educación Especial con residencia adscrita, Escuelas Hogar o Residencias de Estudiantes de Secundaria adscritas a institutos.

Además, de estos recursos, los Institutos de Educación Secundaria e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, distribuidos por diferentes localidades de la comunidad autónoma extremeña.

Para la preparación de estas oposiciones, recorro al Centro de Estudios San Jorge, situado en Cáceres, cuyo profesor es Primitivo Expósito Azabal. Primitivo es educador social en el IES Valle del Jerte, centro que cuenta con dos secciones ubicadas en dos localidades próximas de la provincia de Cáceres: Cabezuela y Navaconcejo.

Los recursos y servicios educativos que se disponen a través de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura y de las Delegaciones Provinciales son varios.

La Red Extremeña de Ecocentros que se crea por Orden de 21 de abril de 2005, de las Consejerías de Educación y de Agricultura y Medio Ambiente supone el impulso a la educación para la sostenibilidad y la transición ecológica desde la pertenencia de los centros educativos a dicha Red de escuelas. Una iniciativa relevante.

También son interesantes los programas educativos de carácter medioambiental (Junta de Extremadura, 2021). Entre ellos nos encontramos los Centros de Educación Ambiental con origen en la concesión de ayudas de carácter nacional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), Aulas de la naturaleza, Convivencia y Ocio, pueblos abandonados, reforestación y ornamentación escolar, etc.

Algunos documentos pueden resultar interesantes y entiendo la conveniencia de su consulta y manejo para trabajar a favor de la sostenibilidad medioambiental. La *Guía Técnica para la mejora de la Eficiencia Energética, la Adecuación y la Rehabilitación Ambiental Climática, y el uso de energías renovables de los Centros Educativos Públicos Extremeños* (Agencia Extremeña de la Energía, 2020) asegura que el cambio climático es una realidad y concede un papel esencial a los centros educativos en Extremadura, analizando los materiales, las construcciones, edificios e instalaciones donde se imparten las enseñanzas en sus diferentes etapas educativas, o bien sirve de espacios de formación de profesorado u otros usos vinculados a la educación. Esta guía se presenta con el objetivo de contribuir a un mejor empleo de los recursos de que disponemos protegiendo al máximo el entorno físico y natural en que nos encontramos.

Ya mencionado en esta comunicación, el «V Convenio Colectivo para el personal laboral al servicio de la Junta de Extremadura» atribuye a los/as educadores/as sociales unas funciones similares a las establecidas en las Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa en 2006. Procedo a realizar una cita textual amplia, por entenderla necesaria y fundamental para la concepción y entendimiento de la figura profesional en el sistema educativo extremeño:

En los Institutos de Educación Secundaria el educador social se integra funcionalmente en el departamento de orientación ocupándose, en coordinación con éste y con los tutores, de la detección de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables, media en conflictos escolares, colabora en la prevención y control del absentismo escolar y en el cumplimiento de las normas de permanencia del alumnado de ESO en el centro durante la jornada escolar, participa junto al tutor en el desarrollo de habilidades sociales, se encarga de la recepción del alumnado de transporte escolar y de informar al equipo directivo de las incidencias ocurridas en

dicho transporte escolar y diseña y vela por la ejecución de actuaciones encaminadas a favorecer la convivencia escolar, implicando a los distintos sectores de la comunidad educativa y a ésta con el entorno social en que está inmersa. (V Convenio Colectivo, 2019, p. 68)

Se sitúa la descripción citada en el «Anexo III» que define las «funciones y competencias de las categorías profesionales», encontrándose el educador social en el «Grupo II».

Conclusiones

En Extremadura, la configuración y características de las condiciones contractuales, funcionales, y de adscripción orgánica del educador/a social han de ser revisadas y modificadas para el mejor desempeño profesional. El hecho de ser considerados personal de administración y servicios, impide a los educadores/as sociales tomar parte en los claustros donde se toman decisiones acerca de los «aspectos educativos» de los centros educativos (BOE, 2020, pág. 68). Por otra parte, el artículo 121 de la *LOMLOE*, regulador del Proyecto Educativo, propone el «tratamiento transversal» de los mismos.

El escenario que se plantea desde el ejercicio profesional de educadores y educadoras sociales en centros educativos permite contribuir y colaborar en el desarrollo de elementos transversales cuyo objetivo es educar para una ciudadanía activa, comprometida y sensible con el desarrollo sostenible, el respeto al medio ambiente una cultura de paz que logre una convivencia justa y equitativa con presencia de individuos diversos por sus características personales, intereses y aspiraciones.

En conversaciones con la educadora social en el IES Gabriel y Galán (del municipio de Montehermoso, en la provincia de Cáceres), intercambiamos impresiones acerca de la situación, con aspectos en los que hay discrepancias y existe por parte del colectivo profesional en la Comunidad Autónoma de Extremadura una serie de demandas que recientemente se han hecho saber al secretario general de Educación, Francisco Amaya Flores (Consejería de Educación y Empleo, 2021).

Nos sentimos impotentes al no poder tomar parte en las decisiones de carácter educativo en el centro. Esto es, siendo personal de administración y servicios, aunque la ley educativa extremeña nos considera «agentes educativos», la realidad es que no dependemos orgánicamente de la Consejería con competencias en educación sino de la Consejería de Administración Pública, en concreto de la Dirección General de Función

Pública. A día de hoy, no sé la razón por la cual, la Junta de Extremadura, afirma que tanto mis compañeros y compañeras como yo, «no realizamos funciones de naturaleza administrativa y/o funcionarial» (COPESEX, 2018).

La realización de Programas Educativos Individualizados (Grupo GIFÍ, 2018), registros acumulativos, informes de seguimiento, informes para propuestas de derivación son constantes. Estos llegan a los responsables de los servicios de protección y atención a menores, sección de menores infractores, en su caso, etc. En el resto de servicios la situación no es diferente. Lo mismo sucede desde los Institutos de Educación Secundaria, formando parte de los equipos de valoración del protocolo autonómico para el acoso escolar, realizando proyectos de intervención individual en casos de absentismo escolar o realizando informes socioeducativos.

La instrucción número 164 de la Dirección General de Política Educativa (27 de junio de 2006) dispone que «A instancias del Director, el Educador Social podrá participar, con voz pero sin voto, en las sesiones de los órganos colegiados de gobierno de los centros y en las comisiones que se formen en el seno de éstos». Es un agravio comparativo importante con respecto al profesorado, «no tener voto» y «participar cuando el director/a lo estima oportuno».

Se regula que en la comisión de convivencia del centro somos miembros de pleno derecho. Este es un aspecto que vuelve a ser recogido en el Decreto 50/2007, de 20 de marzo, de derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia de la Consejería de Educación. No puedo negar que esta última es una condición esencial para abordar la convivencia escolar en colaboración con los profesores, padres y madres, y otras entidades. Aquí hemos de ser conocedores de los elementos que intervienen a nivel relacional, afectivo y emocional en los chicos y chicas, y tomar conciencia del rol que ocupan a nivel familiar, la situación de la estructura sociofamiliar.

Cuando hay hechos, incidencias, rasgos que han de ser valorados hemos de ser observadores y capaces de comunicar a equipos directivos, tutores y familias la necesidad de atención socioeducativa y, en su caso, la derivación a especialidades de la psicoterapia, la logopedia, etc., u otros servicios de cualquier índole de atención para adolescentes, siempre que contribuyan a su bienestar. Esto nos obliga a estar en continuo contacto con la actualidad de los recursos de que disponen padres y madres para avanzar en sus procesos personales y en los de sus hijos e hijas.

No puedo obviar, la reciente promulgación de la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia, que he podido conocer

mejor gracias a la asistencia al Seminario «Prevención de la Violencia Sexual contra la Infancia y la Adolescencia», el pasado jueves 10 de junio (D. G. Políticas Sociales del Gobierno de Cantabria, 2021). Dado que somos profesionales especialmente cualificados, formados y sensibles a problemáticas como esta que repercuten en el desarrollo futuro de alumnos y alumnas. La prevención de las conductas violentas hacia la infancia, incluyen las situaciones de abuso sexual, maltrato, explotación sexual, violencia de género, acoso y ciberacoso, promoción de hábitos de vida saludables, habilidades sociales, resolución pacífica de conflictos, cultura de paz y derechos humanos. Son estos los aspectos educativos de tratamiento transversal que describe el artículo 121 de la LOMLOE para los proyectos educativos (BOE, 2020).

Dada la celebración del XXXIII Seminario Interuniversitario en Lugo, he de hacer un especial reconocimiento al Instituto Erudite para la Investigación Educativa, Social y Ambiental en el cual realicé un curso de especialización como educador ambiental, mientras aún cursaba la Diplomatura en Educación Social en la Universidad de Salamanca, en 2011. Lo realicé a distancia, al proceder esta entidad de Galicia, en concreto de Pontevedra.

Recurrí a la Fundación Tormes-EB que trabaja en la provincia salmantina para la realización de las horas de prácticas. El recuerdo es muy positivo, existiendo programas de educación ambiental muy interesantes y un equipo profesional muy cualificado para llevarlos a cabo.

A esta aproximación por iniciativa personal se une el cursar la materia Pedagogía Ambiental en el tercer curso de la diplomatura, en 2012. No es muy extensa mi formación y experiencia en la «cuestión ambiental» (Sepúlveda y Úcar, 2018), pero sí de mi máximo interés personal y profesional, entendiendo que la formación humana ha de pasar por el respeto al medio en que convivimos y a los seres con que compartimos los espacios.

Como dijo el ginebrino Édouard Claparède (1910), neurólogo, pedagogo y psicólogo infantil:

El problema educativo implica pues, dos términos: la cosa que ha de enseñarse y aquel a quien ha de enseñarse –el programa y el alumno–. (...) La determinación de las cualidades que debe poseer el educador, es, por tanto, problema subordinado a la psicología del niño (p. 33).

Hace así una propuesta muy interesante y muy sugerente para mí en su obra con esta premisa, priorizando la individualidad del niño al que se educa. Concediendo un valor primordial al conocimiento de todo lo que afecta a los educandos a nivel psicológico, familiar, social y en el resto de sistemas en que se desenvuelve.

Referencias

- Agencia Extremeña de la Energía (2020). *Guía Técnica para la mejora de la Eficiencia Energética, la Adecuación y la Rehabilitación Ambiental Climática, y el uso de energías renovables de los Centros Educativos Públicos Extremeños*. Junta de Extremadura. https://www.educarex.es/pub/cont/com/0064/documentos/2020_Guia_Eficiencia_Centros_Educativos.pdf
- Anuncio de 28 de agosto de 2018 por el que se somete a información pública el proyecto de Orden por la que se aprueba la Estrategia de Educación Ambiental de Extremadura, DOE, núm. 184, de 20 de febrero de 2018.
- COPESEX (2018). *Funcionarización del colectivo del/a educador/a social en la junta de Extremadura*. Petición. Change.org.
- Claparède, É. (1910). *Psicología del niño y Pedagogía Experimental: problemas y métodos, desarrollo mental y fatiga intelectual*. Librería de Francisco Beltrán.
- Consejería de Educación. (2006). *Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de junio de 2006, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura*. <http://sindicatopide.org/Legislacion/2006.06.27-NormasFunto-IES.pdf>
- Consejería de Educación y Empleo. (2021). *Programas Educativos. Centros de Educación Ambiental*. Educarex - Centros de Educación Ambiental
- Consejería de Hacienda y Administración Pública de la Junta de Extremadura. (2019, mayo 22). *Texto consolidado del V Convenio Colectivo*. Procesos Selectivos (gobex.es). <https://portalempleado.gobex.es/empleado/contenido/detalle.jsp?idLegislacion=4302&idSeccion=15&back=index.jsp>
- Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, DOE, núm. 36, de 27 de marzo de 2007.
- Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura, DOE, núm. 202, de 21 de octubre de 2014.
- Dirección General de Políticas Sociales del Gobierno de Cantabria. (2021, Junio 16). *Prevención Violencia Sexual contra la Infancia y la Adolescencia desde el Sistema de Protección* [Vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0rLR6GsP4QI>

- Eduso.net. (2021, Diciembre 28). *Sobre funcionarización del colectivo de Educadores Sociales en la Junta de Extremadura*. <https://www.eduso.net/sobre-funcionarizacion-del-colectivo-de-educadores-sociales-en-la-junta-de-extremadura/>
- El Educador y la Educadora Social en el Estado Español. Una concreción de su trabajo en centros escolares*. (2004, octubre). <https://studylib.es/doc/101390/el-educador-y-la-educadora-social-en-el-estado-espa%C3%B1ol>
- Junta de Extremadura. (2014). *Programa de Acogimiento Residencial*. Juntaex - Dirección General de Servicios Sociales, Infancia y Familias. <http://www.juntaex.es/ddgg005/136>
- Junta de Extremadura. (2014). *Programas de Atención a Familias*. Juntaex - Dirección General de Servicios Sociales, Infancia y Familias. <http://www.juntaex.es/ddgg005/21>
- Junta de Extremadura. (2019, abril 1). *V Convenio Colectivo para el personal laboral al servicio de la Junta de Extremadura*. <http://www.sgtex.es/documentos/V%20Convenio%20Colectivo%2020190211.pdf>
- Junta de Extremadura (2021, junio 19). *Consejería de Educación y Empleo: Secretaría General de Educación*. Educarex - Organigrama Secretaría Gral Educación. <https://www.educarex.es/consejeria/sgedu.html>
- Junta de Extremadura. (2021). *Proyecto de Orden por la que se aprueba la Estrategia Regional de Educación Ambiental en Extremadura*. http://extremambiente.juntaex.es/files/Informacion Publica/2018/Proyecto de orden Estrategia de Educaci%C3%B3n Ambiental_wm.pdf
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, DOE, núm. 47, de 9 de marzo de 2011.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE, núm. 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación por la que se conceden ayudas para participar en el programa nacional “Centros de Educación Ambiental” durante el año 2020*. 02_CEAM2020_Resolución_de_adjudicación_(1).pdf (educarex.es)
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Sepúlveda, E., y Úcar, X. (2018). Intervención Social y Cuestión Ambiental: Propuestas teóricas para fundamentar la praxis profesional a partir del vínculo entre sociedad y naturaleza. *Socializar Conocimientos*, 1(1), 68-72.
- Storø, J. (2013). *Practical Social Pedagogy: Theories, values and tools for working with children and young people*. The Police Press.
- Universidad Pedagógica Nacional de Ajusco, UPNA. (2017, junio 8). *La intervención y los profesionales de la pedagogía social, Xavier Úcar Martínez (segunda parte)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hK7u3IOWhaA>

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2020, septiembre 28). *Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo* [Vídeo]
https://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/11268

Sexismo y micromachismos: influencia de los estilos parentales

Maria-Rosa Méndez-Macías, Victoria Pérez-de-Guzmán y Rocío Cárdenas-Rodríguez
Estudiante

m.rosa.96@hotmail.com

Palabras clave: sexismo; micromachismos; estilos parentales; creencias estereotipadas.

Introducción

La sociedad española ha experimentado cambios muy notorios, en especial, en relación a las familias. A finales del siglo XVIII, con la llegada de la Revolución industrial en España se da una serie de transiciones sociales muy importantes, entre las que se encuentran el acceso al mercado laboral de la mujer, y con ello nuevas formas de dinámica familiar, aunque lejos de alejar a la mujer de su rol tradicional reproductor y de cuidado. La mujer se ha sometido a una doble carga: su rol doméstico y de cuidados en el hogar, y su papel productor en el mercado laboral, ocupando el varón, en gran parte, una gran influencia en el ámbito público y en la mayoría de los casos manteniéndose al margen en las tareas domésticas y de cuidado, manteniendo su figura de autoridad y dominio en el hogar. Según los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadísticas (2021) lo que llevamos de año, un 26,74 % de mujeres están en paro, en comparación con el hombre que se corresponde con el 19,07 %, en Andalucía. Estos datos se corresponden con los de muchos años atrás, lo que significa que a pesar de haber políticas para la igualdad y aparentemente haber una mayor sensibilización social al respecto, existen limitaciones que impide el progreso social, como también se refleja con la división sexual del trabajo. Aunque la sociedad parece haber avanzado hacia la igualdad de género, existen manifestaciones sutiles del machismo que hay que tratar de erradicar.

El objetivo de esta revisión es evidenciar el sistema patriarcal que persiste, el sexismo y la existencia de micromachismos; así como llevarnos a la reflexión de cómo pueden influir los estilos parentales en el desarrollo de conductas y creencias sexistas.

1. El sistema patriarcal, el sexismo y los micromachismos

El **sistema patriarcal** es un régimen de dominio institucionalizado que sostiene la subordinación y la invisibilización de las mujeres con respecto a los varones, generándose así una situación de desigualdad estructural por sexo. Este dominio patriarcal institucionalizado se ha manifestado en todas las sociedades conocidas históricamente, por lo que su universalidad es un argumento que se ha utilizado para legitimar las prolongaciones sociales de las desigualdades entre los sexos, hecho que solo se ha cuestionado en los últimos tiempos (Castells, 1997). Este régimen defiende la idea que las diferencias entre hombres y mujeres vienen ya dadas biológicamente, concibiendo a la figura de la mujer como sexo débil, destinada a la reproducción y al cuidado familiar, exclusivamente (Varela, 2013).

Las investigadoras e investigadores que se centran en estudios de género en las últimas décadas ponen su mirada en este sistema al considerar que es el causante de la desigualdad entre mujeres y hombres, así como de su persistencia en la sociedad (Fernández-Montaña, 2015).

El patriarcado tiene su origen histórico en la familia, con una extensión al conjunto de la sociedad. El hombre se percibía como el cabeza de familia, era el proveedor principal del hogar y la figura de autoridad respecto a sus hijos e hijas, incluso con la esposa. La actividad del varón siempre se ha desarrollado en el ámbito público mientras que la mujer ha desarrollado su actividad principal o exclusivamente en el ámbito doméstico, dedicándose a las tareas del hogar y de cuidado. El sistema patriarcal ha inducido un conjunto de normas, valores, hábitos y costumbres sociales plasmados en las diferentes culturas, transmitidas de generación en generación.

El aprendizaje de esta cultura se realiza a través del proceso de socialización en el que las personas asimilan e interiorizan los aspectos culturales y sociales que definen los modos de comportamiento válidos para su adaptación e integración en la sociedad, y que son contribuidos en su mayor totalidad por las familias, primeros agentes socializadores del ser humano (Yubero, 2004). La socialización primaria suele ser la más importante para cada persona, es el momento en que interiorizamos muchos pensamientos que nos llevan a tener ciertas visiones y comportamientos en clave de género.

1.1. El sexismo: actitudes y comportamientos discriminatorios.

En cualquier etapa de la vida, pero muy especialmente en la infancia, podemos caer en lo que denominamos **sexismos**, que son las actitudes y comportamientos discriminatorios dirigidos a un grupo social por el mero hecho de pertenecer a un sexo biológico en concreto (RAE). Según Sau (2000):

El sexismo es el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en explotación al sexo dominado: el femenino. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas (p. 257).

Aludiendo a lo anterior, se puede manifestar mediante el lenguaje, los símbolos y las costumbres sociales históricamente arraigadas (Giberti, 2008). Dichas actitudes se encuentran influenciadas por tres componentes (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001):

- El componente cognitivo. Son creencias preconcebidas y generalizadas, al poner de manifiesto que la biología dota de una serie de características diferenciadoras a cada sexo, por lo que el hombre tiene una serie de ventajas ya dadas de manera natural, para así justificar la situación de desigualdad entre mujeres y hombres. Estas creencias se denominan «estereotipos de género».
- El componente afectivo. Valoración emocional, positiva o negativa, que nos transmite estas situaciones de desigualdad. También se le conoce como «prejuicio».
- El componente conductual. Consiste en llevar a la práctica la desigualdad y la discriminación, en este caso, los hombres toman un rol de dominancia frente a las mujeres, que adquieren el rol de sumisión.

Una de las primeras definiciones respecto a este término fue elaborada por Allport (1954), en su libro *La naturaleza del prejuicio*, en el que define el sexismo como una actitud de hostilidad y discriminación hacia las mujeres. Se trata de conductas discriminatorias fácilmente detectables y explícitas, y se basa en torno a tres principios (Glick y Fiske, 1996): 1) el paternalismo dominador (las mujeres son más débiles e inferiores que los varones, de esta manera se legitima la necesidad de la figura masculina en la esfera pública como privada); 2) la diferenciación de género competitiva (las mujeres son diferentes biológicamente por lo que carecen de ciertos dotes, siendo propios el cuidado del hogar y de los y las infantes); y 3) la hostilidad heterosexual.

En la actualidad, han surgido formas más sutiles, casi imperceptibles, de discriminación y dominación. Estas nuevas actitudes se las denomina sexismo moderno o neosexismo. Estas actitudes perciben a la mujer de forma estereotipada y limitada a determinados roles, pero se dan de forma más encubierta, al tratarse con un tono afectivo positivo para el perceptor y se encamina a infundir en éste conductas categorizadas como prosociales (Garaigordobil, 2005). Para Garaigordobil la conducta prosocial es aquella conducta que se realiza para beneficiar a la otra parte. Este sexismo «benévolo» se fundamenta en el paternalismo protector, la diferenciación de género complementaria y la intimidación heterosexual (Glick y Fiske, 1996). El neosexismo defiende que ya se ha alcanzado la igualdad de género y que no es necesario crear medidas de protección para la igualdad, al suponer una amenaza (Rodríguez y Lameiras, 2003).

1.2. Los micromachismos: pequeños abusos de poder

Entre las nuevas conductas de dominio y sumisión podemos encontrar con mucha frecuencia los denominados micromachismos, que se desarrollan con gran intensidad desde los hogares. Como ya se ha mencionado anteriormente, el patriarcado tiene su origen histórico en la familia, por lo que estas ideas y conductas son transmitidas de generación en generación, a través de una socialización diferenciada de género, que ha naturalizado esta desigualdad, y que incluso se desarrolla de manera inconsciente. Según numerosas investigaciones, los micromachismos son actitudes que se transmiten generacionalmente, por lo que es fundamental sensibilizar de estas acciones para erradicar realmente la desigualdad de género, ya que es un tipo de violencia más difícil de detectar y más dada en la sociedad. Para ello, es imprescindible intervenir desde los hogares, concienciando a las familias puesto que el patriarcado tiene su origen en la familia. Los progenitores se apoyan en la cultura patriarcal en la que se han criado y han naturalizado para así educar a sus hijos e hijas. Según numerosas investigaciones, la familia es uno de los agentes socializadores más influyentes para los y las menores, sobre todo en cuanto a la personalidad (Cardona et al., 2015; Suárez y Vélez, 2018; Yubero, 2005). Bonino (2003) define los micromachismos como:

pequeños, casi imperceptibles controles y abusos de poder cuasinormalizados que los varones ejecutan permanentemente. Son hábiles artes de dominio, maniobras y estrategias que, sin ser muy notables, restringen y violentan insidiosa y reiteradamente

el poder personal, la autonomía y el equilibrio psíquico de las mujeres, atentando además contra la democratización de las relaciones. Dada su invisibilidad se ejercen generalmente con total impunidad (p. 3).

Es la forma más sutil de ejercer violencia hacia el grupo de mujeres y que es el tipo de violencia menos tratado al ser más difícil su detección. Este tipo de microviolencia puede clasificarse en cuatro grupos: micromachismos coercitivos, encubiertos, de crisis y utilitarios.

- Micromachismos coercitivos. El varón usa la fuerza moral, psíquica o económica para someter a la mujer, limitar su libertad y disminuir su capacidad de tomar decisiones, a la vez que mantiene todos sus privilegios. Todo esto acaba provocando inseguridad y falta de autoestima, la mujer se siente insignificante. Se ejecutan por ejemplo con acciones como el control del dinero, la restricción del tiempo de ocio de las mujeres, el hombre ocupa el mejor sillón de la casa, el hombre exige más dedicación a la mujer a las tareas de la casa, etc.
- Micromachismos encubiertos. El varón oculta su intencionalidad de dominio y forzamiento de disponibilidad de la mujer e implica el abuso de la confianza y credibilidad femenina, llevándola a ejecutar algo que no desea, pero si lo desea él. Estas maniobras suelen ser tan sutiles que pasan desapercibidas, por lo que son muy efectivas, y producen en la mujer sentimientos de culpa, confusión, inseguridad y falta de autoestima. Estas maniobras tiene un efecto retardado en la pareja que produce que por la sobrecarga la mujer se encuentre con mal humor, fría y estalle de rabia, a pesar de que ella misma no perciba la causa. Comprenden conductas tales como el paternalismo, la manipulación emocional y los dobles mensajes afectivo/agresivos.
- Micromachismos de crisis. Estas conductas suelen producirse en momentos de desequilibrios, cuando el hombre siente amenazado su poder ante la mujer, ya sea por un aumento de poder personal de la mujer o por la pérdida de poder del hombre por alguna discapacidad, enfermedad, desempleo o bajo status. Incluyen conductas tales como el hipercontrol, el falso apoyo, la resistencia pasiva y el distanciamiento emocional.
- Micromachismos utilitarios. Estas conductas suelen ser las más fáciles de identificar. Los hombres fuerzan la disponibilidad y el ejercicio femenino

aprovechándose de los roles que la cultura patriarcal ha asignado a las mujeres, domésticos y de cuidado, con la finalidad de beneficiarse de ellos.

Dada su invisibilidad van produciendo un daño sordo y sostenido que se agrava en el tiempo. Entre las consecuencias más frecuentes encontramos el agotamiento y bloqueo mental, la limitación de libertad y de toma de decisiones, irritabilidad crónica y baja autoestima. Así como también afecta a las relaciones de pareja empobreciéndola y encaminarlas a los intereses del varón (Bonino, 2004). Los y las menores se suelen identificar con la figura paterna y materna según su sexo biológico por lo que asumen el rol que adaptan sus progenitores, trasladando en muchas ocasiones esa relación de poder al entorno social.

Entre numerosos estudios, cabe destacar la investigación de Ortiz (2018), realizada a 284 estudiantes universitarios y universitarias de la provincia de Granada, 73.6 % eran chicas y el 26.4 % chicos. Con edades comprendidas entre los 17 y 30 años. Los resultados concluyeron que entre los chicos más sexistas, el control conductual del padre se relacionaba con más niveles de sexismo tradicional y de micromachismos encubierto y de crisis. Por otra parte, el control psicológico del padre también suponía mayores niveles de neosexismo y micromachismos encubiertos, de crisis y utilitarios. En cuanto al análisis de la calidad de las relaciones sentimentales y su relación con el sexismo de los jóvenes, el dato más significativo se encontró también dentro del grupo de chicos más sexistas, presentando una relación muy alta entre la cosificación sexual de la mujer y los comportamientos transgresores de la norma.

2. Influencia de los estilos educativos en el desarrollo del sexismo

Según Gallego (2016) la unidad familiar se entiende como un espacio antropológico y antropogénico de convivencia intergeneracional en el que, además cubrir las necesidades básicas de higiene y alimentación, entre otras; se producen una serie de relaciones que poseen una dimensión afectiva intensa. Sus miembros se perciben y reconocen como integrantes y formadores de ella, canalizan sus emociones, comprenden sus sentimientos y los de los demás y contribuyen a la generación del autoconcepto y autoestima de cada miembro.

En la actualidad, el establecimiento de vínculos emocionales, el tipo de disciplina (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción) y la comunicación entre los miembros del sistema familiar (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-

hostilidad, proximidad-distanciamiento) son aspectos que han generado un mayor interés en cuanto a la crianza de los y las infantes, lo que ha conllevado que la familia de hoy en día sea más tolerantes y lleven otros tipos de dinámicas familiares. La combinación de estos aspectos conforman los estilos educativos parentales: democrático, autoritario, negligente y permisivo. En definitiva, el concepto de estilo educativo familiar se refiere a las diversas formas de relacionarse e interactuar de los progenitores con sus hijos e hijas.

Según numerosas investigaciones, el estilo de crianza que los progenitores ejercen tienen una influencia directa en el desarrollo cognitivo, emocional y social de sus hijos e hijas (Córdoba, 2014; Isaza y Henao, 2011; Ramírez, 2005):

- *El estilo democrático* es el modelo ideal, puesto que produce, en general, efectos positivos en la socialización, como es el desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, y un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otras. Los progenitores utilizan el razonamiento y la negociación en cuanto a la educación, ofreciéndoles a sus hijos e hijas que tomen sus propias responsabilidades y su propia autonomía (Polaino, 2005).
- *El estilo autoritario* se basa en la mínima expresión de afecto por parte de los progenitores, altas exigencias, falta de comunicación, normas severas, y control persistente. Es uno de los estilos educativos más perjudiciales para la salud de los y las menores, que pueden sentirse como no deseados y deseadas por sus progenitores. Musitu et al. (1996) definen este estilo por el uso del castigo físico, amenazas, reprimendas, insultos y retirada sin razón de privilegios. Se caracteriza principalmente por la falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima y genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos, y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales (Belsky et al., 2005; Dornbusch et al., 1987; MacCoby y Martin, 1983; Moreno y Cubero, 1990; Kaufmann et al., 2000).
- Por lo contrario, en *el estilo permisivo*, los progenitores muestran una actitud sobreprotectora con los/ menores, se caracteriza principalmente por una demostración de afecto en exceso y altos índices de comunicación, aunque existe una carencia de normas claras y/o control sobre el comportamiento de sus hijos.

Este estilo educativo crea niños descontentos y egoístas, más dependientes, e incluso puede generarse un abuso de poder por parte de esta parte, con dificultades para establecer relaciones con sus iguales y problemas de autocontrol, y falta de responsabilidad y compromiso.

Es muy habitual que los y las menores perciban distintos roles entre sus madres y sus padres, e incluso detecten que están siendo educados o educadas de diferente forma según su sexo biológico, así como según qué progenitor se refiere (González Llanos, 2018). Los progenitores se apoyan en la cultura, en la que se han criado, para establecer las bases de la educación y la crianza a sus descendientes, lo que da lugar a que se transmitan generacionalmente determinadas creencias y conductas, como las creencias estereotipadas sobre género, que pueden ser involucradas desde los estilos educativos parentales que utilizan el padre y la madre por separado (Garaigordobil y Aliri, 2011).

Según el estudio de Casanova (2020), sobre la relación entre los estilos educativos parentales con el sexismo, se concluyó que existe una correlación entre estas variables. La muestra fue de 87 jóvenes, de entre los 18 y los 30 años. 51 de los participantes se identificaban como mujeres, 32 como hombres y 4 de estas personas no se identificaban con ninguno de los géneros anteriores. Entre los resultados se halló que la permisividad, la hostilidad y las evaluaciones negativas son superiores en el género masculino, lo cual indica que a niños y niñas se les educa de forma diferente, como ya se había mencionado, en función a su género. Además, a medida que aumenta la evaluación negativa y la hostilidad parental, propio del estilo educativo autoritario, también aumentan el sexismo hostil y el sexismo benevolente.

Conclusiones

La existencia y la incapacidad de detectar las actitudes micromachistas nos limita a la hora de desarrollarnos en el entorno social y privado, y nos conlleva a seguir ejerciéndolas y permitiéndolas, por lo que a todas las mujeres nos sigue afectando en nuestra vida diaria y nos seguirá provocando daños en nuestra autoestima y salud mental. Esto seguirá en auge puesto que hay poca sensibilización sobre estas microviolencias, y las chicas seguirán siendo educadas de diferente manera, por lo que cuando estén en situaciones de este tipo no serán consientes y lo tomarán como algo propio para ella, tomando un rol de sumisión y de menosprecio en comparación con el varón, en torno a su vida, ya sea en el entorno laboral o familiar. Cabe mencionar que

existen muy pocas indagaciones de la temática y cómo éstos afectan a la educación de los y las menores.

Referencias

- Belsky, J., Jaffee, S. R., Sligo, J., Woodward, L., y Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of 3-year-olds. *Child development*, 76(2), 384-396.
- Bonino, L. (2003). Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección. En C. Ruiz-Jarabo y P. Blanco (Dir.), *La violencia contra las mujeres: prevención y detección: cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas* (pp. 83-102). Díaz de Santos, Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Cardona, Á. M., Valencia, E., Duque, J. H., y Londoño-Vásquez, D. A. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7(2), 90-113.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (vol. 1). Alianza editorial.
- Córdoba, J. (2014). *Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Córdoba].
- Díaz-Aguado, M. J., y Arias, R. M. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria* (vol. 73). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child development*, 1244-1257.
- Fernández-Montaña, P. (2015). Trabajo Social Feminista: Una revisión teórica para la redefinición práctica. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 5(9), 24-39.
- Gallego, J. M. (2016). *La familia y el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá].
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: Correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología conductual*, 13(2), 197-215.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23(3), 382-387.
- Giberti, E. (2008, noviembre 6). Género y violencia. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-114542-2008-11-06.html>
- Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491.

- González Llanos, F. (2018). *Percepción de las familias sobre los estereotipos de género y conductas sexistas en el hogar* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna].
- INE (2021). Encuesta de población activa. <https://www.ine.es/index.htm>
- Isaza, L., y Henao, G. C. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1),19-30.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., y Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and family studies*, 9(2), 231-245.
- MacCoby, E.E., y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (vol.4) (pp.1-101). Wiley.
- Moreno, M.C., y Cubero, R. (1990). Relaciones Sociales: Familia, Escuela, Compañeros, Años preescolares. En A. Marchesi, C. Coll, C. y J. Palacios. (Eds). *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 219-232). Alianza.
- Musitu, G., Román, J. M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea Universitaria.
- Ortiz, L. (2018). Actitudes sexistas en los jóvenes universitarios: influencia del contexto familiar y de pareja. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (61), 25-44.
- Polaino, A. (2005). La importancia de la figura del padre. *FAMILIA*, 31, 19-34.
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 167-177.
- Rodríguez Castro, Y., y Lameiras, M. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as [Assessment of ambivalent sexism in Galician students]. *Acción psicológica*, 2(2), 131-136.
- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico feminista*. Icaria.
- Suárez, P. A., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198.
- Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B.
- Yubero, S. (2004). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Pearson Educación.

La percepción temporal y su relación con la satisfacción vital en la vejez

Alicia Murciano Hueso
Universidad de Salamanca

aliciaamh@usal.es

Palabras clave: percepción del tiempo futuro; satisfacción vital; envejecimiento; personas mayores.

Resumen

El concepto de tiempo es clave para entender la forma en que las personas envejecen. La percepción temporal forma parte de un importante cuerpo de conocimiento que valora este factor por su papel fundamental en la selección y búsqueda de objetivos sociales (Brandtstädter y Wentura, 1994; Carstensen et al., 1999; Chu et al., 2018; Mirowsky, 1997; Strough et al., 2016). Una de las teorías más aceptadas, la teoría de la selectividad socioemocional propuesta por Carstensen et al. (1999) postula que la percepción del tiempo juega un papel central en la priorización de los objetivos vitales y las preferencias de los individuos, con importantes efectos para planificar y plantear la práctica socioeducativa. Se argumenta que como el tiempo restante está fuertemente asociado con la edad cronológica, la edad está asociada con cambios sistemáticos en las metas. Así, mientras una concepción de futuro expansivo es asociada con la búsqueda de objetivos relacionados con el conocimiento; una concepción de futuro limitado se asocia con la búsqueda de objetivos emocionales.

La gran mayoría de estudios apoyan el postulado básico de la teoría de que la edad está asociada negativamente con la perspectiva del tiempo futuro (Barber y Tan, 2018; Gabrian et al., 2017; Lang y Damm, 2018). No obstante, un gran campo de la literatura reciente afirma que la concepción del futuro expansivo se asocia también con la edad avanzada, planteando que la relación entre las características de la perspectiva temporal y la edad puede ser no lineal a lo largo de la vida (Gabrian et al., 2017; Laureiro-Martinez et al., 2017). Investigadores como Hoppmann et al (2017) han señalado que una perspectiva de tiempo futuro más limitada se asocia con una menor satisfacción con la vida, siendo menor en aquellos con mejor salud.

Esta serie de factores, íntimamente relacionados entre sí forman parte del estudio que presentamos en esta comunicación y que tiene como objetivo principal examinar las asociaciones entre las percepciones del tiempo futuro, la edad y la satisfacción con la calidad de vida, incluidos como moderaciones los recursos individuales (condiciones de salud autoinformadas, capacidad cognitiva y funciones físicas). La metodología de investigación es de corte cuantitativo, contemplando una muestra de 188 personas mayores de 60 años de la provincia de Salamanca (España), de los que se ha obtenido información mediante la aplicación de la técnica de cuestionario.

De manera coherente en todos los estudios, las percepciones de tiempo restante limitado se asociaron con una menor satisfacción con la calidad de vida. Es importante destacar que los recursos individuales moderaron las asociaciones de la percepción del tiempo futuro y la satisfacción con la calidad de vida (asociaciones de satisfacción vital en aquellos de mejor salud autopercebida presenten o no una percepción del tiempo futura limitada). En suma, la comunicación presentada tiene como interés principal estudiar la adaptación a lo largo del ciclo vital, particularmente al referido a la etapa final de la vida y la promoción del envejecimiento saludable. Estos resultados permiten ofrecer claves para asentar las bases de propuestas socio-educativas que logren impulsar soluciones innovadoras como parte de programas de promoción del envejecimiento activo.

Introducción

La prolongación de la vida de las personas es uno de los logros más significativos de nuestro tiempo, pero su sentido decae si no consigue de forma paralela satisfacción con la calidad de vida. En esta línea, y como respuesta a los cambios sociodemográficos que se experimentan a nivel global y a la necesidad de hacer frente a nuevos desafíos y retos como supone la calidad de vida, se enmarca el presente estudio.

De un lado, nos encontramos con la creciente preponderancia de las personas mayores en prácticamente todo el mundo. Basta señalar que la Organización Mundial de la Salud (Hubanks y Kuyken, 2015) prevé que el número de personas mayor de 65 se triplicará en 2050, representando con 1500 millones, el 16 % de toda la población mundial. En el caso concreto de España, alcanzará el 25,2 % del total en el año 2033, superando los 84,8 años de esperanza de vida (INE, 2018). Este aumento de la población mayor hace necesario analizar y comprender mejor su significado. Es precisamente desde esta idea, desde la que surge la demanda y necesidad de profundizar en el reto que supone la satisfacción de la calidad de vida de las personas mayores.

De otro lado, se presenta la calidad de vida como un indicador macro, en el que participan tres dimensiones: funcionamiento psicológico, funcionamiento social y funcionamiento físico (Izal et al., 2018; Vanleerberghe et al., 2017). Aborda la percepción del individuo sobre su posición en la vida, en el contexto de la cultura y el sistema de valores en que vive, en relación con sus objetivos, expectativa, estándares y preocupaciones (WHO, 1994). Su carácter multidisciplinar lleva a que la satisfacción con la vida haya sido incluido como un elemento integrado en el estudio del bienestar de las personas en diferentes edades (Flecha, 2014; Hoppmann et al., 2017). Un ejemplo claro de ello, son los diversos estudios gerontológicos que se han centrado en el análisis de la calidad de vida y su repercusión en el «envejecimiento satisfactorio» (Clement, 2020; Gutiérrez-Martínez, 2021). Todo esto explica la combinación de esfuerzos de distintas comunidades científicas y técnicas en profundizar sobre la mejora de la calidad de vida de las personas mayores a partir del estudio de conceptos clave que nos acerquen a entender la forma en que las personas envejecen. Así, en línea con el presente estudio, se abordan también conceptos esenciales como la percepción temporal, cuya importancia ha sido enfatizada a través de la evidencia empírica sobre la percepción del tiempo en sus relaciones con los procesos de envejecimiento (Fung y Isaacowitz, 2016; Lang y Carstensen, 2002).

En este contexto, la investigación orientada al análisis de la satisfacción vital en las personas mayores y sus posibles cambios plantean grandes interrogantes de interés académico y social sobre los que el ámbito de la pedagogía no debe desmarcarse. Algunas respuestas a estas cuestiones tratamos de abordarlas en este estudio a través del análisis de la asociación entre las percepciones del tiempo futuro, la edad y la satisfacción con la calidad de vida, incluidos como moderaciones los recursos individuales (condiciones de salud autoinformadas, capacidad cognitiva y funciones físicas).

La perspectiva del tiempo futuro, el envejecimiento y la satisfacción vital

El tiempo subjetivo es un constructo de gran interés porque ubica nuestras acciones, organiza la vida personal, las relaciones entre los seres humanos, las actividades sociales y también lo que concierne a la educación (Gimeno Sacristán, 2009). A su vez, el tiempo cobra significado gracias a las vivencias que experimentamos mientras este transcurre, teniendo importantes implicaciones para el bienestar de los individuos (Hoppmann et al., 2017). A lo largo de la historia, el tiempo

ha sido entendido tanto como un fenómeno subjetivo que varía en función de la percepción de cada persona (*Kairos*), como un fenómeno objetivo y mensurable (*Chronos*) (Cruz, 2016; Drabinski, 2017). Centrándonos en la concepción del tiempo como fenómeno subjetivo, sobresale la perspectiva del tiempo futuro (en adelante PTF), abarcando las percepciones de un individuo sobre el futuro y su tiempo restante de vida (Coudin y Lima, 2011; Rohr et al., 2017). La evidencia empírica ha enfatizado la importancia de este constructo para moldear el bienestar, la motivación y el comportamiento de un individuo (Brianza y Demiray, 2019; Kooij et al., 2018), así como sus relaciones con los procesos de envejecimiento (Fung y Isaacowitz, 2016; Lang y Carstensen, 2002).

En este sentido, las investigaciones adoptan diferentes enfoques sobre la perspectiva del tiempo y el envejecimiento (Brandtstädter y Wentura, 1994; Keough et al., 1999; Lewin, 1951). En este contexto, la literatura establece de forma consensuada que uno de los marcos de análisis principal es la teoría de la selectividad socioemocional (Carstensen, 1991; Carstensen et al., 1999; Lang y Carstensen, 2002). Esta teoría sostiene que el sentido subjetivo de cuánto tiempo queda en la vida determina la prioridad que se da a la consecución de los objetivos vitales. Cuando las personas perciben que el tiempo futuro es extenso o ilimitado, como cuando son más jóvenes, tienden a priorizar los objetivos orientados a buscar experiencias nuevas, expandir sus redes sociales o adquirir nueva información. Por el contrario, a medida que estas personas perciben su tiempo futuro como más limitado a medida que envejecen, cambian sus motivaciones buscando aspectos más emocionales de su vida, como sentirse bien o valorar las relaciones con familiares o amigos. Este cambio de metas parece implicar una mejora en la experiencia emocional y su regulación, llevando a apreciar aspectos positivos de la vida y preocupándose menos por los eventos negativos del pasado (Fung y Isaacowitz, 2016; Laureiro-Martinez et al., 2017). Desde la publicación de esta teoría, un cuerpo muy extenso de la literatura le ha brindado un gran respaldo (Fung y Isaacowitz, 2016; Liao y Carstensen, 2018; Reed y Carstensen, 2012; Samanez-Larkin y Carstensen, 2011), manteniendo así que la selección de objetivos en consonancia con la percepción del tiempo que le queda por vivir a un individuo, juega un papel clave en la determinación de su bienestar. Este hecho parece indicar que los cambios naturales en la PTF presentan un mecanismo adaptativo dentro del contexto del envejecimiento (Brianza y Demiray, 2019).

No obstante, aunque la PTF se ha asociado con el desarrollo psicosocial (Kruger et al., 2008) y con la formación de metas personales a lo largo de la vida (Carstensen et al., 1999), autores como Coudin y Lima (2011) afirman que la PTF ilimitado también se asoció con la edad avanzada, y que los efectos positivos entre la PTF y el bienestar de las personas también está presente en el resto de edades, siempre y cuando esta PTF sea percibida como ilimitada. De esta manera, se encuentra una multitud de estudios que han proporcionado evidencia que respalda la idea de que la percepción ilimitada o extendida del futuro está relacionada positivamente con el bienestar (Kooij et al., 2018; Zimbardo y Boyd, 2015), específicamente con el bienestar subjetivo (Allemand et al., 2012; Baikeli et al., 2021), el bienestar psicológico (Demiray y Bluck, 2014; Hepper et al., 2021), la satisfacción con la vida (Khalaila y Vitman-Schorr, 2018) y el afecto positivo (Shook et al., 2017).

A su vez, se haya evidencia empírica de que se dan relaciones negativas entre PTF ilimitado o extendido y afecto negativo (Allemand et al., 2012; Hicks et al., 2012) y síntomas depresivos (Grühn et al., 2016). Así, las investigaciones parecen revelar que aunque la edad cronológica y las percepciones sobre el tiempo futuro suelen tener una correlación negativa en muestras sanas (Coudin y Lima, 2011; Demiray y Bluck, 2014; Lang y Carstensen, 2002); también existen considerables diferencias individuales en las percepciones sobre el tiempo futuro entre individuos dentro del mismo grupo de edad (Hoppmann et al., 2017), sugiriéndose que la relación entre las características de la perspectiva temporal y la edad puede ser no lineal a lo largo de la vida (Laureiro-Martinez et al., 2017). Esto parece implicar que la perspectiva temporal podría ajustarse, incluso en edades muy avanzadas, facilitando la adaptación y optimizando el bienestar.

Todos estos hallazgos hacen cada vez más evidente que la perspectiva temporal es una variable consistente en el estudio de la relación entre edad y paso del tiempo, jugando un papel importante en la salud y el bienestar de las personas mayores (Fung y Isaacowitz, 2016; Izal et al., 2018), planteando así grandes interrogantes de interés académico y social sobre los que el ámbito de la pedagogía no debe desmarcarse.

Partiendo de esta premisa, conviene tener en cuenta que aunque priorizar los objetivos socioemocionales parece constatarse como un prerequisite indispensable para mejorar la satisfacción vital en la vejez, los factores que contribuyen a determinar la calidad de vida pueden variar según diferentes niveles de dependencia funcional física y cognitiva (Hoppmann et al., 2017). Es desde esta idea, desde la que surge la necesidad de profundizar en el estudio sobre la relevancia de los recursos individuales al analizar

las asociaciones entre las percepciones del tiempo futuro y la edad con la satisfacción con la calidad de vida de las personas mayores.

La relevancia de los recursos individuales

El envejecimiento afecta a diversos aspectos físicos, cognitivos y funcionales de la vida (Benavides-Caro, 2017; Chang et al., 2019), lo que puede llegar a influir de forma notable en la calidad de vida de las personas mayores. En la literatura se encuentran diferentes modelos que hacen énfasis en la capacidad funcional de los individuos para no ver comprometido su bienestar. Un ejemplo, es el modelo de integración de fortalezas y vulnerabilidades (SAV) que postula que las personas mayores necesitan tener la capacidad física y cognitiva suficiente para evitar la exposición de situaciones negativas que puedan generarles insatisfacción con su calidad de vida (Charles, 2010; Charles y Luong, 2013; Rook y Charles, 2017). De esta forma, prestar atención a la capacidad que tienen los individuos de utilizar determinadas estrategias efectivas para la mejora o el mantenimiento de la calidad de vida y no su mera prolongación, sustenta la importancia de investigar sobre la calidad de vida global de las personas mayores y los factores que influyen en ella (Hoppmann et al., 2017).

Concretamente, en este estudio el enfoque empleado se basa en estudiar la influencia que tienen la salud física y cognitiva como moderadoras en las asociaciones entre las percepciones del tiempo futuro y la satisfacción vital. De esta manera, se incluyen en este estudio los constructos de salud y capacidad relacionados con la edad a través de las condiciones de salud autoinformadas, habilidades cognitivas y el funcionamiento físico, elementos simples autocalificados que exhiben una alta validez predictiva y ofrecen una evaluación amplia de las condiciones de salud para este grupo de edad (Banks et al., 2017; Beydoun y Popkin, 2005; Czaja et al., 2006). Se espera que los adultos mayores con buena salud física o con alto funcionamiento cognitivo que perciben su futuro como limitado reporten un mayor bienestar subjetivo que las personas con mala salud física o bajo funcionamiento cognitivo que perciben su futuro como limitado.

Objetivo

El propósito de este estudio es examinar las asociaciones entre las percepciones del tiempo futuro de las personas mayores de 60 años y su satisfacción vital,

examinando el papel moderador potencial de tres recursos individuales clave: la salud autopercebida, el funcionamiento físico y cognitivo.

Método

Estudio de carácter cuantitativo de diseño no experimental (ex-postfacto) a través de la técnica del cuestionario.

Muestra y participantes

En este estudio participaron 188 personas mayores de 60 años de la provincia de Salamanca (España), de ellos, 117 eran mujeres (61.9 %) y 71 varones (38.1 %), con edades comprendidas entre los 60 y 94 años ($M = 73.89$, $D.T = 8.89$). La muestra quedó dividida en función de su franja de edad, siendo el 22.3 % de 60 a 65 años; el 21.8 % de 66 a 70 años; el 14.4 % de 71 a 75 años; el 13.8 % de 76 a 80 años; el 13.3 % de 81 a 85 años; y el 14.4 % de más de 85 años.

Con respecto a su lugar de procedencia, el 71.3 % procedía de una zona urbana o ciudad y el 28.7 % de una zona rural o pueblo. Su forma de convivencia residía principalmente en vivir en pareja (43 %), seguida de vivir con al menos un familiar (26 %) y vivir solo/a (18.6 %). El 44,7 % afirmaban tener estudios superiores, el 26 % estudios primarios, el 16 % estudios secundarios y el 13.3 % no tenía estudios. Además, en cuanto su participación social, la mayor parte de la muestra participante no acudía habitualmente a ningún tipo de centro o programa educativo, cultural o social (52.7 %). No obstante, el 20.7 % acudía a un centro de día, el 19.7 % a un programa universitario de mayores y el 6.9 % a diferentes aulas de tercera edad o aulas de cultura, entre otros.

Medición y procedimiento

Para conocer el perfil sociodemográfico de las personas mayores de 60 años y examinar las asociaciones entre su edad, las percepciones del tiempo futuro y la satisfacción con la calidad de vida se utilizó un cuestionario *ad hoc* en el que se incluyen como moderaciones los recursos individuales (condiciones de salud autoinformadas, capacidad cognitiva y funciones físicas), así como factores adicionales como el sexo, el nivel educativo, la forma de convivencia y la participación social. El cuestionario está compuesto por tres secciones detalladas a continuación.

Percepciones sobre el tiempo futuro

La proximidad subjetiva a la muerte se midió a partir de la sumatoria de 2 ítems de la Escala de Perspectiva del Tiempo Futuro («I guess I will set many new goals in the future»; «There is still plenty of time in my life to make new plans») de Carstensen y Lang (1996). Para ello, se solicitó a los participantes que indicaran su acuerdo con las siguientes afirmaciones: «Supongo que en el futuro fijaré muchas metas nuevas» y «Todavía hay mucho tiempo en mi vida para hacer nuevos planes». Las respuestas se calificaron en una escala Likert de 5 puntos (1 = *totalmente en desacuerdo* a 5 = *totalmente de acuerdo*). Las respuestas siguieron aproximadamente una distribución normal entre las categorías: 1 (*totalmente en desacuerdo*): $n = 24$; 2: $n = 54$; 3: $n = 60$; 4: $n = 37$; y 5 (*totalmente de acuerdo*): $n = 6$; ($M = 2,90$, $DE = 1,02$).

Satisfacción vital

La satisfacción con la calidad de vida de los participantes se examinó a partir de la Escala de moral del Centro Geriátrico de Filadelfia (PGCMS), utilizado ampliamente como una medida de la satisfacción con la vida y la calidad en poblaciones mayores (Chen y Chan, 2014). Se les pidió a los participantes que indicaran su acuerdo con la siguiente afirmación: «Estoy muy satisfecho con la calidad de mi vida» en la que se utilizó una escala Likert de 5 puntos (1 = *totalmente en desacuerdo* a 5 = *totalmente de acuerdo*).

Recursos individuales

Las características de salud y capacidad de las personas mayores medidas aquí comprenden una serie de capacidades que incluyen condiciones de salud autoinformadas, funcionamiento físico y funcionamiento cognitivo.

Las condiciones de salud autoinformadas se midieron con respecto a cinco elementos: estado de salud general, condiciones de salud en comparación con los grupos de la misma edad, capacidad visual, capacidad auditiva y capacidad de movimiento. La literatura especializada abala estos elementos por su alta validez predictiva de las condiciones de salud de los adultos mayores (Beydoun y Popkin, 2005; Chen y Chan, 2014; Czaja et al., 2006).

El funcionamiento físico se evaluó preguntando a los participantes si podían realizar actividades instrumentales en la vida diaria (IADL) de forma independiente,

utilizando una adaptación de la escala de IADL de Lawton-Brody de ocho ítems (McDowell, 2006).

La capacidad cognitiva relacionada con el pensamiento, el aprendizaje, la memoria y la concentración se midió con cuatro ítems adaptados de la Escala de calidad de vida de la Organización Mundial de la Salud (WHOQOL-100) y su versión abreviada (WHOQOL-BREF) (McDowell, 2006).

Covariables

Los factores adicionales incluyeron la edad, el género, el nivel de estudios, la forma de convivencia, lugar de residencia y la participación social. Todas las covariables (y predictores) fueron centradas y/o codificadas por efecto.

Resultados

Las estadísticas descriptivas sobre la percepción del tiempo restante en los participantes se presentan a continuación (tabla 1, tabla 2 y tabla 3).

Tabla 1. Percepción del tiempo futuro en función de la edad

	De 60 a 65 años		De 66 a 70 años		De 71 a 75 años		De 75 a 80 años		De 80 a 85 años		Más de 85 años		Total	
Percepción del tiempo futuro	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Proximidad subjetiva a la muerte (Futuro limitado)	0	0	0	0	3	0.5	1	1.6	1	0.5	6	3.2	11	5.9
Lejanía subjetiva a la muerte (Futuro ilimitado)	25	13.3	29	15.4	14	7.4	19	10.1	9	4.8	12	6.4	108	57.4

Tabla 2. Percepción del tiempo futuro en función de su perfil sociodemográfico (sexo, residencia, participación social)

	Mujer		Hombre		Rural		Urbano		Participación social		No participación social	
Percepción del tiempo futuro	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Proximidad subjetiva a la muerte (Futuro ilimitado)	7	3.7	4	2.1	2	1.1	9	4.8	7	3.7	4	2.1
Lejanía subjetiva a la muerte (Futuro ilimitado)	70	37.2	38	20.2	31	16.5	77	41	62	27.7	50	29.8

Tabla 3. **Percepción del tiempo futuro en función de su perfil sociodemográfico (forma de convivencia y nivel de estudios)**

	Vive en Pareja		Vive con familiares		Vive solo		Vive con persona cuidadora		Sin estudios		Estudios Primarios		Estudios Secundarios		Estudios Superiores	
Percepción del tiempo futuro	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Proximidad subjetiva a la muerte (Futuro limitado)	1	0.5	5	2.7	1	0.5	2	1.1	4	2.1	5	2.7	0	0	2	1.1
Lejanía subjetiva a la muerte (Futuro ilimitado)	46	24.5	30	16	23	12.2	1	0.5	10	5.3	26	13.8	17	9	55	29.3

La mayor parte de los participantes muestran una concepción PTF ilimitada o extendida, de forma que presentan una lejanía subjetiva a la muerte más que una proximidad subjetiva a la muerte (57.4 %). Tal y como se muestra en la tabla 1, sobresale que el grupo de edad que más presenta la percepción del tiempo futuro como ilimitado es el de 66 a 70 años (15.4 %), frente al de más de 80 años (6.4 %). En cuanto a la percepción del tiempo futuro como limitado, son aquellos de más de 80 años los que presentan una mayor proximidad subjetiva a la muerte (3.2 %) frente a los grupos de adultos con menos de 70 años (0 %). En la tabla 2 y la tabla 3 se puede observar como dentro de los adultos mayores que presentan una percepción del tiempo futuro como ilimitada, son las mujeres los que afirman tener una mayor lejanía subjetiva a la muerte (37.2 %); también los que viven en zonas urbanas o ciudades (41 %); los que viven en pareja (24.5 %); y con estudios superiores (29.3 %). No se presentan diferencias significativas en su nivel de participación social (en función de si acuden o no a algún tipo de centro o programa educativo, cultural o social habitualmente).

Usamos análisis de regresión para examinar si la medida de percepción del tiempo futuro (lejanía y proximidad subjetiva a la muerte) estaba relacionada con la satisfacción con la calidad de vida y si esta asociación estaba moderada por los recursos individuales (salud autoevaluada, funcionamiento físico y cognitivo) (tabla 4).

Por un lado, la lejanía subjetiva a la muerte se asoció con niveles más altos en el índice satisfacción vital ($\beta = .27$; $p < .01$). La lejanía subjetiva a la muerte y los recursos individuales básicos explicaron el 24 % de la variación entre personas en su satisfacción

vital. Por otro lado, la proximidad subjetiva a la muerte se asoció con niveles más bajos en el índice de satisfacción vital ($\beta = -.19$; $p < .01$). La proximidad subjetiva a la muerte y los recursos individuales básicos explicaron el 24 % de la variación entre personas en su satisfacción vital.

Tabla 4. Estimaciones estandarizadas de análisis de regresión que predicen la satisfacción vital a partir de percepciones de tiempo futuro, con y sin moderadores

		Satisfacción con la calidad de vida			
Predictores		M1	M2	M3	M4
Variable de enfoque	Lejanía subjetiva a la muerte	.27	.20**		
	Proximidad subjetiva a la muerte			-.19**	-.19**
Recursos individuales básicos	Salud auto percibida		.37**		.35**
	Funcionalidad física		.09		.11
	Funcionalidad cognitiva		.06*		.08*
R^2		.072	.236	.037	.239
ΔR^2		.067	.218	.032	.222

Nota. $N = 188$. Modelo 1 y Modelo 3 (M1 y M3) = análisis de orden cero. Modelo 3 y Modelo 4 (M3 y M4) = recursos individuales incluidos. Los predictores se codificaron / centraron por efecto. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Luego examinamos si los recursos individuales moderaron la asociación entre la percepción del tiempo futuro y la satisfacción con la calidad de vida (Tabla 4). Tal y como se esperaba, una mejor salud en general se asoció con una mayor satisfacción de la calidad de vida. Más específicamente, hallamos que las condiciones de salud autopercebida tenían asociaciones considerables con el índice de satisfacción vital en ambos casos (.37** y .35**), lo que sugiere que, en esta muestra, los participantes con mejor salud autopercebida tienden a presentar una mayor satisfacción con la vida.

Tomados en conjunto, los resultados de estos análisis sugieren, por un lado, que los participantes mayores presentan en general una percepción más ilimitada que limitada del tiempo futuro. Concretamente, en el caso de las mujeres, los residentes en zonas urbanas, con niveles de estudio superiores y en aquellos que viven en pareja. Por otro lado, que las percepciones ilimitadas o extendidas en el tiempo futuro están asociadas con una mayor satisfacción con la calidad de vida y que las condiciones de salud, especialmente las condiciones de salud autopercebidas, moderan estas asociaciones. Los resultados hallados merecen centrar el discurso pedagógico en torno a la importancia del tiempo subjetivo en la adaptación satisfactoria durante la vejez.

Discusión

Nuestro objetivo fue examinar cómo las percepciones sobre el tiempo futuro y la edad se asocian con la satisfacción con la calidad de vida de las personas mayores y si estas asociaciones estaban moderadas por recursos individuales. Al examinar las asociaciones entre las percepciones del tiempo futuro y la satisfacción vital, mostramos a través del presente estudio que las personas mayores con percepciones extendidas o ilimitadas del tiempo futuro informaron una mayor satisfacción con la calidad de vida en comparación con las personas de este grupo de edad con percepciones de tiempo futuro más limitadas. Esta asociación fue menos pronunciada pero no cambió de dirección ni significación estadística al considerar el papel de los recursos individuales relacionados con la salud.

Las condiciones de salud autoinformadas mostraron mayor impacto en comparación con el funcionamiento físico y cognitivo, en la satisfacción vital en las personas mayores. De otro lado, nuestros hallazgos amplían la literatura al documentar que los adultos mayores difieren considerablemente en sus percepciones del tiempo futuro, pues la gran mayoría parece presentar una lejanía subjetiva a la muerte, concibiendo el futuro como expansivo o ilimitado (el 57.4 %). Sobre todo aquellos entre 66 y 70 años (15.4 %), las mujeres (37.2 %), residentes en zonas urbanas o ciudades (41 %), forma de convivencia habitual en pareja (24.5 %), con estudios superiores (29.3 %.) y que las percepciones del tiempo futuro extendido se asocian positivamente con la satisfacción en la calidad de vida en la vejez.

Acorde a la literatura científica, los resultados obtenidos en este estudio son importantes porque apoyan cuantitativamente a las investigaciones que afirman que una percepción ilimitada o extendida del futuro está relacionada positivamente con la satisfacción con la vida (Chen et al., 2016; Demiray y Bluck, 2014; Kooij et al., 2018). En este sentido, estos resultados van en línea de estudios previos que señalan que la edad cronológica puede no ser un buen indicador de las percepciones del tiempo futuro, al menos cuando se estudia específicamente a adultos mayores (en lugar de comparar adultos jóvenes y adultos mayores) (Baird et al., 2021; Chu et al., 2018; Strough et al., 2016).

Los resultados apoyan la conclusión de que las personas mayores presentan una percepción del tiempo futuro como extendido o ilimitado, en lugar de limitado, tal y como se establecen en investigaciones anteriores (Giasson et al., 2019; Kornadt et al.,

2018). De esta forma, nuestro estudio iría más en la línea de hallazgos como los obtenidos en las investigaciones de Coudin y Lima (2011), en las que constatan que la percepción del tiempo futuro ilimitado también se asocia con la edad avanzada, y que los efectos positivos entre la percepción del tiempo futuro y la satisfacción vital de las personas también está presente en el resto de edades siempre y cuando esta percepción del tiempo futuro fuese ilimitada (Gabrian et al., 2017; Laureiro-Martinez et al., 2017).

Por otro lado, acorde a la literatura previa, no parece necesario considerar que los resultados respectivos se contradicen entre sí (Chu et al., 2018; Giasson et al., 2019; Strough et al., 2016). En primer lugar, que las personas mayores que tengan una PTF limitado presenten menor satisfacción con la calidad de vida no tiene por qué estar relacionado con la priorización de metas sociales, sino que puede reflejar costes emocionales asociados con el establecimiento de tales prioridades en un momento determinado (Hoppmann et al., 2017). Por ejemplo, Chu et al. (2018) revelaron que, bajo la condición de restricción de tiempo, los adultos mayores enumeraron metas de lista de deseos aún más significativas emocionalmente y menos relacionadas con el conocimiento que los adultos más jóvenes. En segundo lugar, se concibe que la combinación de que el sentido subjetivo del tiempo que queda en la vida pueda seguir una trayectoria no lineal (Chu et al., 2018; Strough et al., 2016) y que el tiempo pasa más rápido en los adultos mayores (pero no en los más jóvenes) mientras participan en actividades significativas (John y Lang, 2015), puede producir un ciclo de retroalimentación que lleva a las personas a priorizar metas significativas y a acelerar aún más la sensación subjetiva de que el tiempo pasa más rápido (Giasson et al., 2019).

Por consiguiente, parece factible que la teoría de la selectividad socioemocional se haya centrado en que las percepciones limitadas del tiempo futuro conducen a una priorización de las metas y preferencias socioemocionales para pasar tiempo con interlocutores sociales familiares, que en conjunto optimizan el bienestar emocional (Lang y Carstensen, 2002; Liao y Carstensen, 2018; Reed y Carstensen, 2012). Mientras que por otro lado, investigaciones como la presente sobre las asociaciones entre percepciones de tiempo futuro expandidas y alta satisfacción con la vida, se enfocan en otros aspectos más específicos de esta teoría a través de la escala de perspectiva de tiempo futuro para incorporar información sobre percepciones de tiempo futuro (Allemand et al., 2012; Demiray y Bluck, 2014; Katana et al., 2020; Kozik et al., 2015). Además, corroborando trabajos anteriores (Fung et al., 2001; Kotter-Grühn et al., 2010; Lu et al., 2018), los hallazgos de este estudio muestran que la edad y la proximidad

subjetiva a la muerte sí parecen estar correlacionadas. En este estudio se comprueba como dentro del grupo de personas mayores, aquellos de mayor edad, mostraban una mayor proximidad subjetiva a la muerte (casi el 100 % en mayores de 80 años frente al 0 % en menores de 70 años); y una menor lejanía subjetiva a la muerte (menos del 6.5 % en mayores de 80 años frente al casi 15.5 % de menores de 70 años).

Conclusiones

En resumen, los hallazgos de este estudio son consistentes con la investigación previa acerca de la importancia del tiempo subjetivo en la adaptación satisfactoria durante la vejez. Así, se establece que los resultados del presente estudio sobre el envejecimiento indican que percibir el futuro como extenso o ilimitado en lugar de limitado se asoció con una mayor satisfacción vital incluso después de tener en cuenta la edad, la salud y los recursos cognitivos y físicos. Uno de los aspectos coincidentes en la literatura es el hecho de que los recursos individuales moderaron parcialmente estas asociaciones, sobresaliendo la salud autoinformada (a mayor nivel de salud autoinformada mayor satisfacción vital). Además, nuestros datos revelan que los mayores presentan en general una mayor lejanía subjetiva a la muerte, concibiendo el futuro como expansivo o ilimitado. Pero también se ha observado que, dentro del grupo de personas mayores, aquellos de mayor edad muestran una mayor proximidad subjetiva a la muerte.

La investigación futura debe corroborar estos hallazgos desentrañando cuáles podrían ser los mecanismos subyacentes ya que la baja satisfacción vital podría también verse afectado por otros factores como recursos económicos, sociales o incluso pérdidas. Además, también sería interesante estudiar la propia evaluación que hacen las personas mayores sobre su vida restante. Investigaciones como la presente son potencialmente relevantes en relación con el proceso de adaptación a lo largo del ciclo vital, particularmente al referido a la etapa final de la vida y la promoción del envejecimiento saludable. Estos resultados son clave para la elaboración de propuestas educativas que logren impulsar soluciones innovadoras que incluyan elementos de la experiencia temporal como parte de programas de promoción del envejecimiento activo.

Agradecimientos

El presente trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y

fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i y de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad, convocatoria 2019, Ref. PID2019-107826GB-I00.

Referencias

- Allemand, M., Hill, P. L., Ghaemmaghami, P., y Martin, M. (2012). Forgiveness and subjective well-being in adulthood: The moderating role of future time perspective. *Journal of Research in Personality*, 46(1), 32-39.
- Baikeli, R., Li, D., Zhu, L., y Wang, Z. (2021). The relationship between time perspective and meaning in life across different age stages in adulthood. *Personality and Individual Differences*, 174, 110668. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110668>
- Baird, H. M., Webb, T. L., Sirois, F. M., y Gibson-Miller, J. (2021). Understanding the effects of time perspective: A meta-analysis testing a self-regulatory framework. *Psychological Bulletin*, 147(3), 233-267.
- Banks, L. M., Kuper, H., y Polack, S. (2017). Poverty and disability in low-and middle-income countries: A systematic review. *PloS One*, 12(12), e0189996.
- Barber, S. J., y Tan, S. C. (2018). Ageism affects the future time perspective of older adults. *GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, 31, 115-126.
- Benavides-Caro, C. A. (2017). Deterioro cognitivo en el adulto mayor. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 40(2), 107-112.
- Beydoun, M. A., y Popkin, B. M. (2005). The impact of socio-economic factors on functional status decline among community-dwelling older adults in China. *Social Science & Medicine*, 60(9), 2045-2057.
- Brandtstädter, J., y Wentura, D. (1994). Veränderungen der Zeit- und Zukunftsperspektive im Übergang zum höheren Erwachsenenalter: Entwicklungspsychologische und differentielle Aspekte. [Changes in time perspectives and attitudes toward the future during the transition to later adulthood: Developmental psychology and differential aspects.]. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, 26(1), 2-21.
- Brianza, E., y Demiray, B. (2019). Future Time Perspective and Real-Life Utterances About the Future in Young and Older Adults. *GeroPsych*, 32(4), 167-173. <https://doi.org/10.1024/1662-9647/a000216>
- Clement Carbonell, V. (2020). *Evaluación de la calidad de vida relacionada con la salud en el envejecimiento saludable y deterioro cognitivo leve* [Tesis doctoral, Universitat d'Alacant]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=283609>
- Carstensen, L. L. (1991). Selectivity theory: Social activity in life-span context. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 11(1), 195-217.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., y Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165-181. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165>
- Carstensen, L. L., y Lang, F. R. (1996). *Future orientation scale* [Unpublished Manuscript]. Stanford University.

- Chang, A. Y., Skirbekk, V. F., Tyrovolas, S., Kassebaum, N. J., y Dieleman, J. L. (2019). Measuring population ageing: An analysis of the global burden of disease study 2017. *The Lancet Public Health*, 4(3), e159-e167.
- Charles, S. T. (2010). Strength and vulnerability integration: A model of emotional well-being across adulthood. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1068.
- Charles, S. T., y Luong, G. (2013). Emotional experience across adulthood: The theoretical model of strength and vulnerability integration. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 443-448.
- Chen, K., y Chan, A. H. S. (2014). Gerontechnology acceptance by elderly Hong Kong Chinese: A senior technology acceptance model (STAM). *Ergonomics*, 57(5), 635-652.
- Chen, T., Liu, L., Cui, J., Chen, X., Wang, J., Zhang, Y., Wang, Y., Li, X., Neumann, D. L., y Shum, D. H. (2016). Present-fatalistic time perspective and life satisfaction: The moderating role of age. *Personality and Individual Differences*, 99, 161-165.
- Chu, Q., Grünh, D., y Holland, A. M. (2018). Before I die: The impact of time horizon and age on bucket-list goals. *GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, 31(3), 151-162.
- Coudin, G., y Lima, M. L. (2011). Being well as time goes by: Future time perspective and well-being. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 219-232.
- Cruz, M. (2016). *Ser sin tiempo*. Herder.
- Czaja, S. J., Charness, N., Fisk, A. D., Hertzog, C., Nair, S. N., Rogers, W. A., y Sharit, J. (2006). Factors predicting the use of technology: Findings from the center for research and education on aging and technology enhancement (CREATE). *Psychology and Aging*, 21(2), 333-352.
- Demiray, B., y Bluck, S. (2014). Time since birth and time left to live: Opposing forces in constructing psychological wellbeing. *Ageing & Society*, 34(7), 1193-1218.
- Drabinski, E. (2017). A kairos of the critical: Teaching critically in a time of compliance. *Communications in Information Literacy*, 11(1), 76-94.
- Flecha García, A. C. (2014). Bienestar psicológico subjetivo y personas mayores residentes. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 25, 321.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.14
- Fung, H. H., y Isaacowitz, D. M. (2016). The role of time and time perspective in age-related processes: Introduction to the special issue. *Psychology and Aging*, 31(6), 553-557.
- Fung, H. H., Lai, P., y Ng, R. (2001). Age differences in social preferences among Taiwanese and Mainland Chinese: The role of perceived time. *Psychology and Aging*, 16(2), 351-356.
- Gabrian, M., Dutt, A. J., y Wahl, H.-W. (2017). Subjective time perceptions and aging well: A review of concepts and empirical research-a mini-review. *Gerontology*, 63(4), 350-358.

- Giasson, H. L., Liao, H.-W., y Carstensen, L. L. (2019). Counting down while time flies: Implications of age-related time acceleration for goal pursuit across adulthood. *Current Opinion in Psychology*, 26, 85-89. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.07.001>
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Grühn, D., Sharifian, N., y Chu, Q. (2016). The limits of a limited future time perspective in explaining age differences in emotional functioning. *Psychology and Aging*, 31(6), 583-593.
- Hepper, E. G., Wildschut, T., Sedikides, C., Robertson, S., y Routledge, C. D. (2021). Time capsule: Nostalgia shields psychological wellbeing from limited time horizons. *Emotion*, 21(3), 644-664.
- Hicks, J. A., Trent, J., Davis, W. E., y King, L. A. (2012). Positive affect, meaning in life, and future time perspective: An application of socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 27(1), 181-189.
- Hoppmann, C. A., Infurna, F. J., Ram, N., y Gerstorf, D. (2017). Associations among individuals' perceptions of future time, individual resources, and subjective well-being in old age. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 72(3), 388-399.
- INE (2018, Octubre 10). *Proyecciones de Población 2018. Notas de prensa*. https://www.ine.es/prensa/pp_2018_2068.pdf
- Izal, M., Bellot, A., y Montorio, I. (2018). Positive perception of time and its association with successful ageing. *Studies in Psychology*, 39(2-3), 286-323. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1507095>
- John, D., y Lang, F. R. (2015). Subjective acceleration of time experience in everyday life across adulthood. *Developmental Psychology*, 51(12), 1824-1839.
- Katana, M., Hill, P. L., y Allemand, M. (2020). Future time perspective and affect in daily life across adulthood and old age: Findings from two micro-longitudinal studies. *Journal of Personality*, 88(5), 950-964.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., y Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149-164.
- Khalaila, R., y Vitman-Schorr, A. (2018). Internet use, social networks, loneliness, and quality of life among adults aged 50 and older: Mediating and moderating effects. *Quality of Life Research*, 27(2), 479-489.
- Kooij, D. T. A. M., Kanfer, R., Betts, M., y Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867-893. <https://doi.org/10.1037/apl0000306>
- Kornadt, A. E., Voss, P., y Rothermund, K. (2018). Subjective remaining lifetime and concreteness of the future as differential predictors of preparation for age-related changes. *European Journal of Ageing*, 15(1), 67-76. <https://doi.org/10.1007/s10433-017-0426-3>

- Kotter-Grühn, D., Kleinspehn-Ammerlahn, A., Hoppmann, C., Röcke, C., Rapp, M., Gerstorf, D., y Ghisletta, P. (2010). Veränderungen im hohen Alter: Zusammenfassung längsschnittlicher Befunde der Berliner Altersstudie. En U. Lindenberger, J. Smith, K.U. Mayer y P.B. Baltes (Ed.), *Die berliner altersstudie* (pp. 659-689). Akademie Verlag. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86432>
- Kozik, P., Hoppmann, C. A., y Gerstorf, D. (2015). Future time perspective: Opportunities and limitations are differentially associated with subjective well-being and hair cortisol concentration. *Gerontology*, 61(2), 166-174.
- Kruger, D. J., Reischl, T., y Zimmerman, M. A. (2008). Time perspective as a mechanism for functional developmental adaptation. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 2(1), 1-22.
- Lang, F. R., y Carstensen, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, 17(1), 125-139.
- Lang, F. R., y Damm, F. (2018). Perceiving future time across adulthood. En G. Oettingen, A. T. Sevincer y P. Gollwitzer (Eds.), *The psychology of thinking about the future* (pp. 310-331). The Guilford Press.
- Laureiro-Martinez, D., Trujillo, C. A., y Unda, J. (2017). Time Perspective and Age: A Review of Age Associated Differences. *Frontiers in Psychology*, 8, 101. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00101>
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper.
- Liao, H.-W., y Carstensen, L. L. (2018). Future Time Perspective. *GeroPsych*, 31(3), 163-167. <https://doi.org/10.1024/1662-9647/a000194>
- Lu, M., Li, A. Y., Fung, H. H., Rothermund, K., y Lang, F. R. (2018). Different future time perspectives interplay in predicting life satisfaction. *GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, 31(3), 103-113.
- Gutiérrez Martínez, V. N. (2021). *Factores que influyen en el envejecimiento activo de la población adulta mayor de la sierra ecuatoriana* [Trabajo de titulación, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/32816>
- McDowell, I. (2006). *Measuring health: A guide to rating scales and questionnaires*. Oxford University Press.
- Mirowsky, J. (1997). Age, subjective life expectancy, and the sense of control: The horizon hypothesis. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52(3), S125-S134.
- Reed, A. E., y Carstensen, L. L. (2012). The Theory Behind the Age-Related Positivity Effect. *Frontiers in Psychology*, 3, 339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00339>
- Rohr, M. K., John, D. T., Fung, H. H., y Lang, F. R. (2017). A three-component model of future time perspective across adulthood. *Psychology and Aging*, 32(7), 597-607. <https://doi.org/10.1037/pag0000191>
- Rook, K. S., y Charles, S. T. (2017). Close social ties and health in later life: Strengths and vulnerabilities. *American Psychologist*, 72(6), 567-577.

- Samanez-Larkin, G. R., y Carstensen, L. L. (2011). Socioemotional functioning and the aging brain. En J. Decety y J. T. Cacioppo (Eds), *The Oxford handbook of social neuroscience* (pp. 508-522). Oxford University Press.
- Shook, N. J., Ford, C., Strough, J., Delaney, R., y Barker, D. (2017). In the moment and feeling good: Age differences in mindfulness and positive affect. *Translational Issues in Psychological Science*, 3(4), 338-347.
- Strough, J., Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., Lemaster, P., Pichayayothin, N., y Delaney, R. (2016). Hour glass half full or half empty? Future time perspective and preoccupation with negative events across the life span. *Psychology and Aging*, 31(6), 558-573.
- Vanleerberghe, P., De Witte, N., Claes, C., Schalock, R. L., y Verté, D. (2017). The quality of life of older people aging in place: A literature review. *Quality of Life Research*, 26(11), 2899-2907. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1651-0>
- Hubanks, L., y Kuyken, W. (Coords.) (1994). *Quality of life Assessment. An annotated bibliography*. WHO (MNH/PSF/94.1). <https://apps.who.int/iris/handle/10665/61629>
- Zimbardo, P. G., y Boyd, J. N. (2015). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. En M. Stolarski, N. Fieulaine y W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 17-55). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2

Las capturas de la enseñanza y la necesidad de pensarla de nuevo: políticas del enseñar

Paola Pastore
Instituto de Formación en Educación Social (IFES-CFE-ANEP)

lolapastore@gmail.com

Introducción

La presentación busca reflexionar sobre la enseñanza como una dimensión del trabajo socioeducativo. Partimos de una revisión de las concepciones que han modelado la enseñanza a lo largo de la historia e identificamos la necesidad de pensarla de nuevo. Observamos como la reflexión ha quedado capturada en la escena escolar y es necesaria abrirla. La enseñanza, como práctica deliberada en el campo educativo, separada de su contexto originario –la escuela– irrumpe en la reflexión para dar lugar a nuevas perspectivas en las cuales la diversidad de sujetos y situaciones donde se desarrollan los acompañamientos socioeducativos pueden ser resignificados.

Este pensarnos en torno a la enseñanza supone revisar el trabajo socioeducativo en clave de saberes y poderes. Algunas preguntas acompañan este trabajo de revisión de prácticas: ¿qué tipo de relación es la enseñanza?, ¿enseñan los educadores sociales? ¿cómo?, ¿qué saberes se hacen presentes en la reacción educativa?, ¿qué quiere decir que el educador tiene sus saberes?, ¿cómo se ponen en juego, qué es la intencionalidad educativa?, ¿con qué sentidos el educador anticipa el encuentro?, ¿qué lugares habita el sujeto cuando es convocado a una relación de enseñanza?, ¿y los saberes de los sujetos de la educación?

Vemos que la enseñanza es una categoría que nos permite revisar la relación pedagógica proponiendo nuevos sentidos a las relaciones epistemológicas que se desarrollan en y a partir de ella. Enseñar una práctica. Transmitir el encargo. Transmisión aquello que queda a modo de comienzo y que requiere continuidades, eso que se lleva el otro para sí y sus recorridos sociales. Así entendida la relación educativa es un encuentro entre sujetos y saberes, la cultura es el marco del encuentro.

Enseñar, abrir el juego entre sujetos y saberes. Pensar la enseñanza como dimensión del acompañamiento socioeducativo nos remite a revisar y analizar las categorías: saber y poder. La enseñanza que proponemos es una forma de mediar la relación sujeto-cultura, se despliega en diversos escenarios, jerarquiza el saber como un constructo socio-histórico-cultural que estructura la relación de poder, identitario; punto de encuentros y desencuentros entre educador y sujeto de la educación. Excusa para el encuentro, espacio de apertura hacia lo amplio y ancho de la cultura.

Objetivos

La presentación tiene como objetivo situar a la enseñanza como categoría que atraviesa las prácticas de los y las educadores/as sociales, como una dimensión del trabajo socioeducativo. Se busca reflexionar y proponer.

Reflexionar, sobre la enseñanza desde una perspectiva histórica dando cuenta de ciertas construcciones que la han capturado, cristalizando las dimensiones de saber y poder en prácticas que se alejan de los encargos profesionales de la educación social. Proponer, algunas pistas para componer una noción de enseñanza que promueva prácticas profesionales que jerarquicen los saberes ofreciendo a los sujetos espacios para aprender, explorar la cultura, desarrollar sus saberes, habitar nuevas experiencias en lo ancho y largo de la ciudad. Todo esto, en la diversidad de situaciones e instituciones donde cada día se producen los encuentros entre educadores y sujetos.

Argumentación

Situar la discusión: laberintos y capturas de la enseñanza

Pensar y analizar las prácticas de enseñanza es revisar los lugares y formas en las que los saberes y los poderes se hacen presentes en la relación educativa. Entorno a la noción de enseñanza, J. A. Comenio (1592-1670) teólogo, pedagogo, protestante, consignó el ideal pansófico *enseñar todo a todos* buscando impactar en las lógicas que regulan la educación en su tiempo, la escuela moderna. Su aporte marca un punto de inflexión en la pedagogía a partir del cual se institucionalizó el estudio y análisis de las prácticas de enseñanza. Enseñar, para Comenio (2017), consiste en hacer confluir tres elementos: *tiempo, objeto y método*. Existe cierto consenso que los aportes de Comenio

en la *Didáctica Magna*, obra pedagógica por excelencia, instalan en la pedagogía el espacio para el estudio sistemático de la enseñanza.

Desde la consigna de Comenio hasta la actualidad la didáctica como disciplina se ha desarrollado como el contenedor de las discusiones sobre la enseñanza, teorías y prácticas. El devenir histórico y los diferentes movimientos pedagógicos relacionados a las prácticas escolares han modelado los discursos sobre la enseñanza impactando en las prácticas. Se desarrollan discursividades (Bordoli, 2007) o corrientes (Camillioni, 2010a, 2010b) que organizan las actividades de enseñanza desde la modernidad hasta la actualidad. En los orígenes la *didáctica comeniana* de corte humanista y normativa propone el desarrollo de un método para *enseñar todo a todos* centrado en la díada maestro y saber. Se desarrolla una práctica de enseñanza tradicional que busca hacer accesible el conocimiento a todos, a través de la oralidad y la presentación por parte del maestro, quien tiene el saber a transmitir.

Los desarrollos de la psicología del siglo XIX, el siglo del niño, irrumpen en la escena educativa y se produce un corrimiento en los discursos didácticos: del polo del saber al sujeto que aprende (Bordoli, 2007). Se produce un discurso conocido como didáctica psicologizada, en el marco de la pedagogía nueva, basada en la comprensión del sujeto que aprende en cuanto sujeto evolutivo, el saber pasa a un segundo plano y el educador se convierte en un mediador, la actividad de enseñanza se apoya en la exploración del sujeto con su entorno.

Sobre finales del siglo XIX y principio del siglo XX las tecnocracias llegan al campo educativo y se imponen. Sujetos y saberes pierden relevancia. Es momento de la supremacía del método, se desarrolla un discurso apolítico y neutro que considera a la enseñanza como un gesto administrativo y transparente. Sujetos y saberes son objetivados. Con esta premisa se desarrolla la denominada didáctica curricularizada o tecnócrata, la técnica se impone y se prefigura la actividad de enseñanza. Este movimiento encontró fuertes resistencias que reclaman el desarrollo de una teoría de comprensión de las prácticas de enseñanza.

En el marco del paradigma de la pedagogía crítica, se problematiza la enseñanza como una actividad relacional intersubjetiva: educadores/as y sujetos de la educación son sujetos sociales y el saber una construcción social histórica, cultural y política que estructura relaciones de poder en las prácticas educativas. Desde la perspectiva crítica se reafirma que la educación y la enseñanza son espacios políticos en los cuales se

producen y reproducen desigualdades, se establecen relaciones de poder y dominación mediadas por el saber.

Este breve recorrido hace visible la pluralidad de formas de entender y practicar el enseñar, y a la vez, exige de nuestro parte producir algunas aperturas. Es necesario pensar la enseñanza en la diversidad de instituciones y contextos donde la educación social se hace un sitio. Prácticas inmersas en instituciones donde la educación no ha sido convocada, pero los y las educadores sociales resisten para dar lugar a la cultura en el encuentro con los otros.

Al referir a las capturas de la enseñanza decimos que el saber ha quedado cautivo en lógicas institucionales donde los educadores ocupan un lugar de saber, saber válido, para construir con o sobre los otros. El saber ha quedado mercantilizado, es de uno o de otro, es válido o no. El educador en el polo del saber válido se legitima por una posición administrativa más que por el sostenimiento de una práctica, de una oferta educativa. Un saber es, el saber legal, el válido. El poder se ha reducido a un ejercicio sobre los otros, de control, dominación, domesticación; un poder que se ejerce sobre los otros bajo la premisa, yo sé, tú no. Vemos que es necesario revisar la dimensión enseñanza en la relación educativa, relación que se construye entre sujetos, saberes y poderes.

Enseñar todo a todos, el ideal panasófico comeniano, marcó un rumbo para la reflexión y análisis de las prácticas educativas atravesadas por la dimensión de enseñanza. Cuatro siglos más tarde en sociedades altamente estratificadas nos encontramos con nuevas formas de tomar, o no, ese encargo y construir formas de llevarlo a la práctica.

En el campo socioeducativo podemos observar diversas formas de tomar ese encargo y hacerlo práctica. El paradigma rehabilitador, neohigienista, sostiene prácticas que dan lugar a unas formas no deseadas de ejercer el oficio de enseñar. El educador posee el saber desde el cual se construye al otro y sus relaciones con la cultura. Se modela, se normaliza, se desobjetiviza, el sujeto se cosifica bajo la figura de un no saber, se ejerce poder sobre él. Otra forma con la cual nos topamos diariamente en nuestras prácticas es el educador ejemplar. Se desarrolla la enseñanza como una práctica moralizante, el educador presenta como la forma de «hacer bien o saber bien».

En estas figuras, el saber empieza y termina en el educador, es propiedad del educador. El saber es juicio de valor, es válido para uno pero no para todos, la cultura ha sido reducida y la relación de enseñanza cancelada.

Enseñar hoy: construir un repliegue

Enseñen, y tendrán quien sepa.

S. Rodriguez

Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.

P. Freire

Los ecosistemas de trabajo socioeducativos están en los tiempos actuales totalmente atravesados por la producción y reproducción de desigualdades. Educadores y educadoras sociales trabajamos en sociedades altamente estratificadas en las cuales la fragmentación territorial y social impregna la vida de las comunidades. En estos territorios los sujetos quedan capturados por lógicas de asignación y construcción de destinos. El control social hace su juego allí donde la exclusión lo ha tomado casi todo. Practicar la enseñanza en este escenario resulta un accionar altamente desafiante, es preciso sostener el encargo.

La educación social, considerada desde el paradigma crítico estructural (en el que me inscribo) es una práctica que pone en acto una justicia redistributiva: redistribuir herencias culturales a sujetos particulares legitimando sus intereses, propiciando sus producciones y mostrando vías posibles al intercambio cultural, la promoción, la creación (Núñez, 2014, p.63).

En este contexto construir un repliegue, para repensar la enseñanza, es un imperativo de época. Instalar algunas preguntas y ensayar respuestas, son un movimiento necesario para propiciar la reflexión.

Ser educadores y educadoras sociales en la actualidad requiere de revisar las formas en que la enseñanza ha sido pensada, explorada, formulada, y es practicada. Supone quizás, algunas traiciones y desobediencias, en este sentido,

Este pensamiento de la alteración no admite líneas divisorias entre sabios e ignorantes, acompañantes y acompañados, expertos y tutelados, sino que abre el espacio «entre» sujetos en posiciones diferenciadas, «entre» trayectorias de unos que enseñan y otros que aprenden. Quien acompaña las trayectorias de otro (...) sólo despliega su pensamiento entre él mismo y los otros, construye un dispositivo para promover el pensamiento en común que modifica el pensamiento de todos lo que están allí, dispuestos al trabajo en torno a una cosa en común (un modo de enseñar, un contenido, una forma de organizar, etc.) (Grecco, 2012, p.110).

La enseñanza señala Bordoli (2005) «arco que tensa la relación sujeto-cultura» (p.24), es la relación constitutiva del oficio de unos que se han empeñado en hacer disponible el mundo a los que llegan y acompañarlos en el construir su lugar.

La acción educativa hace su jugada allí en el encuentro entre los sujetos y la cultura. Este encuentro sujeto-cultura, individuo-comunidad, ha estado en el centro de interés de la pedagogía social desde sus orígenes, la acción educativa media esta relación, construye en y para de ella. Transmisión y enseñanza son algunas de las formas que toma esta mediación. Educador y sujeto de la educación construyen sus saberes implicados en la transmisión, el educador asume la responsabilidad del enseñar y convoca al sujeto a desarrollar sus saberes, a aprender, amplificar sus experiencias, ensanchar sus tránsitos.

El enseñar, así entendido, supone el sostenimiento y enriquecimiento de la relación sujeto-cultura mediando, acompañando; implica una posición frente a los saberes, a los sujetos y las relaciones que se desarrollan a partir del encuentro educativo. El educador co-participa de las relaciones de saber que entre sujetos se construyen. Promueve el interés por descubrir, ampliar relaciones y ´deja´ a los sujetos en-relación con los saberes, con la cultura.

La relación con el saber es la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender. La relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un `contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., relacionados de alguna forma al aprender y al saber: en consecuencia, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo, sobre el mundo, relación con los otros, relación consigo mismo (Charlot, 2008, p.47).

La relación de enseñanza que queremos prestar, trasciende a los sujetos dando paso a la cultura, a los saberes y las experiencias. El educador es un ser transicional, está de paso. Su función primordial es ensanchar el campo de los saberes, acción e interacción con cada sujeto, construye para todos con cada uno. La enseñanza es siempre un encuentro intersubjetivo que requiere de singularización, la acción socioeducativa es en singular para jugar en lo plural.

Como tarea el enseñar está caracterizado por: la responsabilidad y la apuesta; un trabajo artesanal, un acto inacabado, una acción emancipatoria. Como relación, la

enseñanza define al educador en su intencionalidad y posición; da cuenta de su función social, intencionalidad; habla de repartos y distribución, de dar y hacer accesible, esconde y hace visible concepciones y posiciones de justicia social y acceso al conocimiento. Transmitir es sostener una posición entre los sujetos y la cultura, es ejercer un poder sobre la cultura y no sobre los otros como mero ejercicio de control. Es ejercer poder con los otros.

Enseñar un oficio artesanal (Sennett, 2009), el enseñar de la enseñanza que nos ocupa no puede reducirse a un conjunto de actos administrativos ni ser capturada por las lógicas burocráticas que rigen las instituciones. Las burocracias institucionales son una amenaza para el desarrollo de las prácticas de enseñanza, no sólo capturan a los sujetos sino también al saber y sus relaciones. En términos de oficio, el enseñar nos recuerda al trabajo del artesano (Sennett), aquella tarea que debe hacerse bien y se apoya en un deseo incalculable, «un impulso humano, duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más» (Sennett, p 20). Requieren de formación y dedicación, el artesano aprende para desarrollar su trabajo, se forma, se prepara y de su tarea aprende, la reflexión es la clave para mejorar su técnica.

La posición de enseñante se construye, quien enseña requiere de autoridad. La «autoridad» para el artesano no debe confundirse con el autoritarismo. La autoridad no reside en el ocupar un lugar acreditado en una institución; la autoridad reside en la calidad y cualidad de las habilidades puestas al servicio del desarrollo de la tarea (Sennett, 2009). Enseñar se aprende enseñando, el educador aprende continuamente de su práctica.

Esta práctica de enseñanza es ante todo un acto creativo. Creatividad, inventiva y un poco de azar se combinan en cada escena. Cada acto se origina en unas coordenadas, pero se aventura a la originalidad, un poco de extrañeza seguro se hará presente. El educador propone y luego navega con los sujetos; aferrarse a lo conocido, a la rutina, a la repetición empobrece la relación de enseñanza. En este sentido, señala acertadamente Gómes da Costa (2004),

El automatismo y la rutina hacen que experiencias valiosas se pierdan por falta de sensibilidad, interés y sutileza del educador para captarlas y hacer de ellas la materia de su crecimiento, como persona, como profesional y como ciudadano. Cuando la experiencia del día a día es valorizada, la rutina se transforma en aventura y la relación educador-educando se ofrece como un espacio de desarrollo personal y social de sus protagonistas (p. 21).

La enseñanza así pensada es cuidado del otro y de sus relaciones con la cultura, relaciones de filiación y lazo social. Una práctica que resuena en cada sujeto que se arma con cada uno, pero es para todos. Una apuesta al cuidado, sostiene Zelmanovich (2002),

En el apostar hay algo que convoca a quien realiza la apuesta. Y en ese realizar una apuesta, uno se sostiene, uno confía en que va a «ganar» – como una apuesta en el juego–, aunque también haya un riesgo de perder. En una apuesta no hay un final cierto y seguro, pero uno igual la hace, y va con todo el entusiasmo, aun sabiendo que es posible que haya avatares, que no gane tanto, que pierda, que pierda un poco y gane otro tanto. Lo que importa es la confianza en que algo bueno puede ocurrir (p.3).

Como acto inacabado (Hassoun, 1996), la enseñanza emancipa (Rancière, 2000). La enseñanza es siempre un comienzo, una apuesta, y como tal, abre un espacio de libertad. Su resultado no redundará en un saber acabado, sino en la instalación de un nuevo vínculo entre sujeto y la cultura. Trasciende al educador y al acto educativo, este enseñar es transmisión. Para enseñar hay que desconfiar de la figura de maestro explicador (Rancière, 2000).

Allí quedaran el agente y el sujeto entrelazado no entre ellos sino con la cultura, la relación educativa es un tiempo compartido, es transicional, parte de los sujetos para trascenderlos. Sujeto y agente resultan enredados con la cultura y los saberes. Cada acto de enseñanza, cada intento de transmisión es una búsqueda de iniciar, profundizar o cuestionar los enlaces entre el sujeto y la cultura. En toda transición hay inscripción, hay legado, construcción, tradición y traición (Hassoun, 1996).

Rancière (2000) en una de sus lecciones postula «quien enseña sin emancipar embrutece», convocando a los enseñantes a construir relaciones de igualdad y justicia, superar el menosprecio y asumir su lugar: convocar a la voluntad de saber entre iguales.

La enseñanza como vínculo social sostiene G. Frigerio (2008) ofrece: una relación inter-subjetiva basada en los principios de la igualdad, confianza y justicia, una la relación intra-subjetiva del sujeto con el objeto de conocimiento y una significación social cuyo sentido constituye un valor agregado de la experiencia educativa. Esta tarea requiere de educadores y educadoras que acepten el reto de construir y sostener un lugar para ofrecer a los sujetos tiempo y espacio para abrir el juego de los saberes.

(...) la enseñanza es un problema político; ni caer en la tentación de imaginar una solución meramente técnica, sin por ello desistir de buscar maneras de operacionalizar

decisiones políticas y estrategias pedagógicas que concreten los propósitos asociados al ejercicio del derecho a la educación (Frigerio, 2008, p. 22).

La enseñanza es relación con el lenguaje y el tiempo. Anticipar el encuentro para el educador es ocuparse del sujeto, es tomarse un tiempo, prepara la acción, para el tiempo entre sujetos. Anticipar es imaginar y diseñar las escenas para abrir el juego a los saberes. La intencionalidad educativa reside en, la identificación de saberes y experiencias que se ofrecen para abrir el juego pedagógico, dar comienzo a un tiempo donde el azar trae al juego nuevos elementos y saberes. El educador no es un ser puroracional-planificador, es en esencia un acompañante, pone a disposición y está disponible para transitar con el sujeto los enredos con la cultura que se van haciendo presente. Algunos provocados, invocados y otros que el azar trae. Un educador disponible, creador de circunstancias y aprovechador del azar (Deligny, 2015, 2021.)

En la escena educativa se encuentran sujetos en un tiempo, un tiempo sincrónico y acrónico a la vez. Sujeto y agente comparten el tiempo, pierden el tiempo y lo trascienden a la vez. Una enseñanza abre la posibilidad en el tiempo con aprendizajes y saberes que serán parte del equipamiento de los sujetos en otro tiempo, en otras instancias, con otros sujetos. Nos dice Sloterdijk (2006): «El tiempo seguía extendiéndose más y más y se convertía en un suplicio que no tenía fin. Del interior del dolor brota un Ahora infinito, cuya huida significa el objetivo de la vida» (p. 56).

Conclusiones

...un poco pintores, un poco canturreadores de buena música, un poco comediantes, exhibidores de sí mismos y de marionetas; honrados con el instante, chupadores de incertidumbres y escupidores de preguntas, piel viva a flor de sociedad, indiscutiblemente inadaptados, preocupados por su vagabundeo y pacientes como pescadores de caña, he ahí los compañeros que los niños necesitan (F. Deligny).

La enseñanza es una actividad reflexiva, su expresión práctica requiere de proceso de análisis para no quedar atrapados en automatismos. Enseñar no puede ser reducido a repetir acciones de situación en situación, enseñar requiere de creatividad, inventiva y plasticidad. Los educadores aprendemos de nuestras prácticas no para repetirlas sino para redoblar los esfuerzos, hacerlo cada vez mejor. La enseñanza siempre es una actividad situada. Es compartir tiempo, perder el tiempo y perderse en el tiempo.

Es pasión, es política. Supone deseo de saber y de distribución, de justicia. La enseñanza así pensada es un juego personal de presencias, sujetos y cultura. Relación en la cual se comparten, construyen y destruyen saberes, se interpelan, se cuestionan, se abren nuevos territorios de exploración. El educador propone y luego acompaña al sujeto en su recorrido.

La enseñanza es un acto político, el de poner a disposición de volver disponible todo a todos; juega en la construcción colectiva, pero con cada uno, para cada uno. H. Nohol (1954) en sus escritos de pedagogía antropológica sostenía que «no vale querer subordinar el caso concreto a la regla» (p. 11). La enseñanza es siempre un encuentro intersubjetivo, el trabajo educativo requiere de singularización, es contigo pero hacia todos.

La enseñanza es un modo de presencia, en la cual la centralidad es la reacción sujeto-cultura. El educador acompaña a los sujetos en los procesos de construcción subjetiva donde la cultura es el espacio de encuentro.

El educador anticipa, para cuidar del sujeto y para sosegar su descontrol. Pero también para identificar saberes desde los cuales abrir el juego, aquellos imprescindibles que pretende se hagan presentes en el trayecto de cada sujeto, ahí radica la intencionalidad del educador.

Anticipar supone pensar el otro y sus relaciones con la cultura. El educador identifica, recorta, selecciona y contextualiza saberes para el encuentro, aquello que se pone a disposición del otro. El educador anticipa singularizando su oferta, dando lugar para que el sujeto se haga presente y despliegue sus saberes.

La aventura educativa es aventura de deseo de saber, es deseo de saber, es encuentro de saberes. Esos saberes nunca son saberes plenos, acabados, al decir de Behares (2010),

El saber, todo saber, es un registro faltante, es en esa falta que esta la convocatoria especialmente para la enseñanza.

Maestros y discípulos se unen en esa falta, es allí donde tiemblan de terror, se angustian, desean y gozan. Es allí donde están. ¿O dónde son? (pp. 46-47).

El educador sabe de su oficio, de sus potencialidades y sus miserias. Pero no lo sabe todo, no lo domina todo. La potencia del oficio es la creación de situaciones para que los otros encuentren espacios de relación con la cultura, un saber estar y ofrecer. La miseria, la obediencia, la sumisión, la destrucción subjetiva. La enseñanza hace su

jugada en estos extremos. El saber, esa falta de saber es potencia de apertura o lugar de subordinación.

En esta concepción de enseñanza como espacio de apertura, el poder y la autoridad del educador no se ejercen sobre el otro, no van en dirección del otro ni a su conquista. Se ejercen con el otro para cuidar y potenciar el encuentro con la cultura, para habitar nuevos recorridos y experiencias. La enseñanza así concebida es contigo y no sobre vos.

La autoridad del educador es un acto de confianza. Los saberes del agente no pueden construir ni destruir al otro, no se imponen, no niegan las subjetividades de cada uno, no son verdades absolutas ni buscan la verdad. La autoridad es poder puesto a disposición de cada sujeto.

La relación educativa, desde esta perspectiva, es un espacio en el cual circulan saberes; la enseñanza resulta una producción compositiva de diversos saberes que allí se encuentran. Sincretismo de saberes. En tiempos donde la celeridad es la premisa y el fluir vertiginosamente se ha impuesto como seña de época, la enseñanza requiere de dar tiempo, de perder el tiempo.

Como acto compositivo la enseñanza es melodía, nunca ritmo. «El ritmo es conceptual, está dado; una vez encontrado, no hay más, como sucede en las marchas militares. No hay sorpresa ni asombro de revelación. Solamente en la melodía puede haber revelación, la melodía es creadora, imprevisible» (Zambrano, 2011, p. 68).

La enseñanza en la práctica socioeducativa es siempre un comienzo creativo de andar con otros, de enredos culturales, no hay un orden estricto, los saberes aparecen, se jerarquizan, se problematizan, se entretajan con los sujetos: la cultura se abre como espacio colectivo, común. Allí un educador atento, disponible, juega el juego de los saberes.

Referencias

- Behares, L. A. (2010). *Saber y terror en la enseñanza*. Psicolibros Waslala.
- Bordoli, E. (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. Behares y S. Colombo de Corsaro (Comps.), *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza* (pp. 17-25). FHCE.
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli y C. Blezio (Comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). FHCE.

- Camillioni, A. (Comp.). (2010a). *El Saber didáctico*. Paidós.
- Camillioni, A. (Comp.). (2010b). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización Cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.
- Comenius, J. A. (2017). *Orbis Sensualium Pictus. El mundo en imágenes*. Libros del Zorro Rojo.
- Deligny, F. (2015). *Vagabundos eficaces*. UOC.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.
- Frigerio, G. (2008). *Formar para el ejercicio de la enseñanza*. <https://studylib.es/doc/4766080/formar-para-el-ejercicio-de-la-ense%C3%B1anza>
- Gomes Da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia*. Losada, UNICEF.
- Grecco, B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Noveduc.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Editorial de la Flor.
- Nohol, H. (1954). *Antropología pedagógica*. FCE.
- Núñez Pérez, V. M. (2014). Formas actuales del control social: impactos en la Educación Social. Reflexiones desde la Pedagogía Social. *Educação*, 3(1), 57-66. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p57-66>.
- Rancière J. (2000). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2006). *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt*. PRE-TEXTOS.
- Zelmanovich, P. (2002). *Apostar al cuidado en la enseñanza*. <https://docplayer.es/59895824-Lecturas-apostar-al-cuidado-en-la-ensenanza-perla-zelmanovich-conferencia-de-perla-zelmanovich.html>
- Zambrano, M. (2011). *Notas de un método*. Tecnos.

La co-construcción de conocimiento en la pedagogía y la educación social. Aportaciones de tres experiencias

Pere Soler, Anna Planas, Xavier Casademont y Carles Serra
Universitat de Girona

pere.soler@udg.edu

Palabras clave: co-construcción de conocimientos; profesional; academia; investigación; colaboración.

1. Introducción

A pesar de los esfuerzos para transferir sus conocimientos (Espejo y Lázaro, 2016), las universidades tienen dificultades para establecer vínculos y relaciones con el mundo profesional (Bartunek y Rynes, 2014; Corrigan y Haberman, 1990; Shaw, 2005). Por su parte, los profesionales de la acción social y educativa se encuentran en una posición privilegiada desde la que observar la realidad de los fenómenos sociales. Sin embargo, en general, tienen dificultades para investigar y producir conocimientos o información que destaquen los problemas que tratan y sus intervenciones. A menudo expresan el deseo de participar en actividades universitarias de investigación-acción, pero encuentran obstáculos en los contextos formales establecidos por las universidades (maestrías, doctorados, investigación administrada, etc.). Sin embargo, los profesionales necesitan recursos formativos que les permitan dar un nuevo sentido y perfeccionar su acción.

Investigadores del Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona han impulsado y dirigido tres grupos de trabajo con investigadores y profesionales. El objetivo de los grupos es la co-construcción de conocimiento, reuniendo y compartiendo la experiencia de profesionales e investigadores. En esta comunicación presentamos el análisis de estas tres experiencias y reflexionamos sobre cómo funcionaron y cómo podrían reproducirse.

La vinculación entre el mundo profesional y académico en las ciencias sociales ha generado una abundante literatura que conjuga investigaciones, reflexiones y experiencias laborales basadas en diversos intereses e inquietudes, que van desde la incorporación de la investigación a la práctica profesional; la formación de

profesionales en investigación y transferencia de conocimiento; la creación de espacios de encuentro e interacción de académicos y profesionales y la co-construcción del conocimiento, entre otros.

Trevithick considera que la incorporación de la investigación a la práctica profesional ya ha sido asumida como positiva o incluso necesaria por la mayoría de los profesionales, investigadores e instituciones, y actualmente sitúa el desafío en el desarrollo de estrategias, mecanismos institucionales y políticas que nos permitan avanzar con eficacia en este sentido. Por lo tanto, considera que esta es un área de crecimiento futuro, «creando oportunidades de empleo para los investigadores-profesionales, es decir, los profesionales que dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo directo pero que también investigan los problemas cotidianos que se encuentran en su agencia» (Trevithick, 2008, p.1232). En cualquier caso, cada vez emergen más argumentos en defensa de la incorporación de la investigación a la práctica profesional (Secret et al., 2011) mientras que, al mismo tiempo, existe una creciente evidencia de que aún queda un largo camino por recorrer.

Sin embargo, según Trevithick (2008), no todas las reflexiones se centran en mejorar las intervenciones; hay estudios que muestran que el trabajo colaborativo entre profesionales e investigadores también tiene un impacto positivo en el mundo académico. Señalan, por ejemplo, que, si los investigadores no investigan sobre la práctica profesional y no atienden las necesidades de los profesionales, la investigación académica que se incorporará a la práctica profesional adolecerá de importantes sesgos y carencias. Desde esta perspectiva, Ion y Castro (2017) e Ion et al. (2018) sugieren que conectar la academia con la práctica profesional puede conducir a nuevas formas de entender y atravesar las barreras que separan la investigación y la práctica.

Varios autores relacionan la investigación con la intervención social. Meissner y Shmatko (2019) argumentan que «comprender las habilidades profesionales y universales de los investigadores percibidas y necesarias es un elemento de la cultura de la innovación» (p.1273), al tiempo que reflexionan sobre la brecha entre las habilidades que poseen los investigadores y las que son requeridas y percibidas, y la dificultad que implica para que estas habilidades sean reconocidas por los directivos de las empresas y organizaciones.

Otros autores consideran que la incorporación de la investigación es un factor de calidad que favorece una acción social innovadora. La articulación entre investigación y práctica profesional favorece la exploración de nuevas prácticas y estrategias de trabajo,

así como la reformulación de los problemas con los que se trabaja. Algunos de estos autores han desarrollado sus reflexiones a partir de la necesidad de formar profesionales en la *Evidence Base Practice* en Trabajo Social (EBP) (Bellamy et al., 2008; Berger, 2010; Gray et al., 2014). Pero hay otros autores que son críticos con la EBP, principalmente porque la incorporación de la investigación tiene como objetivo asegurar la «cientificidad» de las intervenciones, más que explorar o revisar los objetivos o la definición de los problemas con los que estamos trabajando.

Algunos de estos autores han desarrollado propuestas basadas en la colaboración entre investigadores y profesionales. Por ejemplo, Bacchi (2009) ha formulado una propuesta basada en la deconstrucción de los problemas involucrados, argumentando que, si queremos integrar la investigación a la práctica de las intervenciones, es importante no descuidar el análisis de los procesos a través de los cuales una determinada realidad social se conceptualiza como un problema. De ahí su crítica a la EBP, que no se concentra en lo que ella llama el «proceso de problematización» (qué se define como problema; en base a qué supuestos; qué queda al margen de la definición de problema y qué efectos produce esta representación del problema, cómo y dónde se produce y difunde esta representación, entre otros).

Otra forma de entender la construcción del conocimiento es la perspectiva de la Evaluación Participativa (EP). La EP es una metodología de evaluación en la que tanto los investigadores como los profesionales y miembros de grupos, organizaciones y comunidades colaboran en el diseño y ejecución de la evaluación de los proyectos en los que participan (Cousins, 2003; Rossi et al., 2004). Este tipo de evaluación tiene un doble propósito: la investigación (puede facilitar información sobre la realidad, el funcionamiento y los resultados del proyecto) y la intervención (orientada a resolver problemas de grupos, organizaciones y comunidades). En ambos casos, estos procesos son espacios de aprendizaje para todos los agentes involucrados (Baur et al., 2010).

Este enfoque sirve para mostrar que el debate no se limita al beneficio o no de acercar la academia y la práctica profesional, sino que también incluye el objeto al que se aplica esta colaboración. Antes dijimos que Trevithick (2008) posiciona el debate más sobre cómo debe producirse la articulación entre investigación y práctica profesional, más que sobre si esto tiene que ocurrir o no. En este sentido, algunos autores trabajan en la identificación de las dificultades que es necesario superar para que esta colaboración sea eficaz y promover los factores o acciones que pueden facilitarla. Bellamy et al. (2008) han estudiado e identificado algunas de estas dificultades: a) falta

de recursos económicos o de tiempo; b) falta de conocimientos y habilidades para la investigación entre los profesionales; c) falta de confianza en las contribuciones de los investigadores; d) dificultad para armonizar la investigación con los intereses de los profesionales de la intervención; e) diferencias en el ritmo de trabajo, emergencias y diferentes prioridades de las personas.

Fullwood et al. (2019) destacan la importancia de los factores organizacionales e individuales en el comportamiento de intercambio de conocimientos y sugieren que el contacto regular cara a cara es fundamental para el intercambio de conocimientos. Su estudio demuestra que existe una cultura de confianza en la mayoría de los departamentos y los académicos están dispuestos a compartir conocimientos con sus colegas. En la misma línea, otros autores han establecido tipos de plataformas desde las que se pueden desarrollar fructíferas interacciones entre académicos y profesionales de la acción social y educativa. Nos parece especialmente interesante la tipología propuesta por Roper (2010), y la contrastaremos con el modelo de trabajo que hemos impulsado en la Universidad de Girona. Roper identifica cinco modelos diferentes de colaboración y hace recomendaciones que deberían eliminar algunas de las tensiones en los esfuerzos colaborativos. Los cinco modelos (que se distinguen por su alcance y por la forma en que cada parte define los términos de la colaboración) son:

1. El modelo experto-consultor, en el que el experto académico entra y analiza un problema y hace recomendaciones, y la organización es consumidora del producto.
2. El modelo experto-formador, en el que el académico ayuda a la institución a desarrollar habilidades organizativas para abordar un conjunto de problemas.
3. El modelo de aprendizaje conjunto, en el que la investigación sobre un problema particular se utiliza como plataforma para desarrollar habilidades en la indagación consciente o crítica (que se analiza a continuación).
4. El modelo de «mejores prácticas», en el que el investigador documenta la práctica organizacional con el fin de compartir esa experiencia de manera más amplia para mejorar la práctica del desarrollo.
5. El modelo de desarrollo de la teoría, en el que la investigación está destinada a contribuir al desarrollo de la literatura teórica y puede ser parte de un proceso intelectual más amplio.

Como veremos, la mayoría de estos aspectos han sido tenidos en cuenta en la dinámica de trabajo desarrollada por los tres grupos de la Universidad de Girona, que explicaremos en los siguientes apartados del artículo.

2. Contexto y necesidades que atiende

Los tres grupos de trabajos son con profesionales de la provincia de Girona y las temáticas trataban sobre: 1) Jóvenes y promoción de salud; 2) Jóvenes en contextos de inmigración; 3) la Investigación en el ámbito de los Servicios Sociales. Las características comunes de los tres grupos son:

- Su finalidad es crear un espacio de reflexión sobre la práctica y contribuir a la construcción del conocimiento desde una perspectiva de colaboración entre profesionales e investigadores. Los objetivos específicos de cada grupo se establecieron a lo largo del tiempo mediante un proceso de consenso entre todos los miembros del grupo.
- Están formados por profesionales con experiencia de entre 10 y 25 años. Muchos ocupan puestos directivos o de responsabilidad en las instituciones en las que trabajan. En total participan en los tres grupos unos 30 profesionales.
- Son espacios de voluntariado basados en la motivación de los profesionales.
- Están liderados por investigadores que trabajan a tiempo completo en la Universidad de Girona, y casi todos ellos han trabajado en el mundo académico entre 20 y 25 años. Buscan complementar sus conocimientos teóricos y disciplinarios con conocimientos prácticos. El grupo de académicos está compuesto por unos 7 miembros entre los tres grupos.
- La creación del grupo surgió desde el mundo académico, que también lo lidera.
- La composición de los grupos ha cambiado con el tiempo. En algunos casos se incorporaron nuevos miembros, mientras que en otros algunos miembros decidieron darse de baja, sobre todo por falta de tiempo.

3. Objetivos

El objetivo de esta comunicación es compartir la experiencia de tres iniciativas de co-construcción de conocimiento que surgen del trabajo conjunto de investigadores y profesionales del ámbito social y educativo con el fin de aprender y avanzar en el conocimiento. Este propósito se manifiesta en tres objetivos:

1. Presentar y destacar tres experiencias de trabajo específicas entre investigadores y profesionales del ámbito social y educativo con el propósito de construir conocimiento en conjunto.
2. Conocer la opinión y valoración de los involucrados en estas experiencias para sacar conclusiones.
3. Analizar el trabajo y material recopilado y sacar conclusiones para optimizar las propuestas y establecer pautas de futuro.

4. Metodología

Esta comunicación es un estudio de caso conformado por tres grupos de trabajo en los que se utilizaron técnicas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos para analizar cada uno de los tres grupos. Los datos obtenidos se analizan con el fin de ampliar las reflexiones, generar teoría y enriquecer y redefinir el marco conceptual (Toledo, 2017).

El proceso metodológico utilizado relacionado con las técnicas de recolección y análisis de datos se aplica siguiendo la pauta sistemática que se detalla a continuación con el fin de recolectar la información equivalente en cada caso, de manera que se permita el diálogo entre las experiencias y se avance en el análisis. La pauta es la siguiente:

- a) Recopilación y análisis de la documentación generada en cada grupo de trabajo. Análisis de los textos de planificación y las actas de cada reunión. El análisis de este material tiene como objetivo estudiar la composición y continuidad de los integrantes, perfiles, temas tratados, ritmo de trabajo, dificultades y desafíos, entre otros.
- b) Redacción de un texto por parte de los académicos a cargo de cada grupo de trabajo. Para establecer un patrón común, se acuerda el tipo de información que este texto necesita recopilar.
- c) Contrastar esta información con el equipo de investigadores y profesionales. El objetivo es precisamente validar este material y garantizar su precisión.
- d) Síntesis y reflexiones que surgen de los patrones comunes. Este trabajo es la reformulación sintética de las tres experiencias, destacando aspectos compartidos y reflexiones que surgen del diálogo.
- e) Elaboración de un cuestionario *online* por parte de los profesionales implicados en cada una de estas experiencias con el fin de recoger las opiniones de cada uno

y su valoración. El cuestionario consta de 20 preguntas, 17 cerradas y 3 abiertas. Se divide en tres apartados: a) perfil del participante; b) percepción de los objetivos y metodología del grupo de trabajo en el que han participado; y c) percepción de las expectativas, resultados y limitaciones del grupo de trabajo. Este instrumento se valida mediante una revisión interna de los investigadores y finalmente se envía a todos los profesionales que participan en estos tres grupos de trabajo.

- f) Análisis de los resultados del cuestionario y comparación con el documento de síntesis de las tres experiencias.
- g) Realizar una sesión de retroalimentación y debate con representantes de los diferentes grupos para recoger impresiones, valoraciones y aportes.
- h) Elaboración del documento final.

En cuanto a las cuestiones éticas, cada miembro de los grupos de trabajo es informado sobre la investigación y da su consentimiento informado para que puedan utilizar diferentes materiales de los grupos de trabajo como instrumentos de análisis. En el análisis, se omitieron todas las referencias explícitas a los nombres y organizaciones de los profesionales involucrados. Además, los cuestionarios fueron anónimos con el objetivo de garantizar la confidencialidad.

5. Resultados

Los resultados se agrupan en dos apartados: en primer lugar, sobre los objetivos y la metodología de trabajo y, a continuación, sobre los resultados, expectativas y limitaciones de los grupos.

Percepción de los objetivos y metodología del grupo de trabajo

El 95 % de los profesionales que respondieron el cuestionario consideró que los objetivos y la metodología se establecieron de acuerdo con los intereses y posibilidades de los miembros del grupo, y el 90 % considera que los objetivos del grupo estaban claramente definidos. A pesar de ello, cuando se les preguntó sobre la metodología utilizada, el 25 % consideró que no era muy satisfactoria, mientras que el 75 % la valoró positivamente. Las sugerencias para mejorar la metodología difirieron ligeramente para cada grupo. En el grupo más consolidado, el proceso fue visto como largo: «Decidir todo por consenso hizo que fuera un proceso muy largo. Quizás se podría haber hecho

en pequeños grupos» (A3). Otros señalaron la falta de contenido más específico, como cursos de formación, o un esquema más claro del propósito del grupo: «Podría ser bueno tener una sesión de formación sobre metodologías de investigación en ciencias sociales para reforzar los conocimientos existentes y adquirir nuevos aprendizajes» (C5); «Quizás hubo demasiado enfoque sobre el 'qué', cuando la prioridad es quizás el 'cómo'» (B3). Algunos profesionales también valoran la necesidad de lograr resultados concretos en estos espacios de trabajo, además de facilitar la reflexión y encuentro con otros agentes: «Sería interesante extraer productos, ideas, estrategias específicas que se puedan aplicar en las organizaciones» (I5).

Se valora especialmente la metodología, la regularidad de las sesiones (80 %), la organización de las tareas a realizar (95 %) y su distribución (95 %). Todos estos aspectos son importantes para lograr una alta satisfacción de los participantes y, como muestran los datos, los tres casos así lo confirman. La mayoría valora positivamente la forma en que se definieron los objetivos y la metodología utilizada, aunque en algunos casos se constató que no todos los integrantes del grupo están totalmente de acuerdo con las metas del grupo.

En contraste, se observó una mayor diversidad de opiniones cuando se les preguntó sobre el conocimiento y reconocimiento que reciben de la institución a la que representan. Mientras que el 25 % de los participantes manifiesta que su institución no sabe exactamente en qué consiste el trabajo que realizan en el grupo, el 85 % siente que su institución valora positivamente su participación. Sin embargo, las instituciones no se involucran demasiado en reconocer y facilitar la participación de sus profesionales en este tipo de grupos de trabajo, ni en estimular la transferencia de conocimiento al conjunto de la organización.

La consolidación de los grupos ha sido lenta y diferentes participantes han abandonado y se han incorporado a lo largo del tiempo. Cabe recordar que, si bien los profesionales que participan muestran interés en esta actividad, su participación es voluntaria y requiere un esfuerzo personal. Además, no siempre reciben el apoyo de sus jefes (políticos o profesionales).

También es manifiesta la importancia de establecer objetivos claros y, si es posible, un programa de trabajo conjunto que dé resultados y se traduzca y aplique fácilmente a las actividades profesionales de los diferentes integrantes. Este proceso requiere tiempo, pero algunos pasos que pueden ayudar son:

- 1) Crear un espacio de encuentro, contraste e intercambio de experiencias;

- 2) Intentar promover la reflexión en torno a la práctica profesional;
- 3) Una vez que se han creado vínculos dentro del grupo, definir objetivos de investigación claros y ambiciosos;
- 4) Trabajar e investigar en base a necesidades reales, utilizando ejemplos de práctica profesional actual y experiencias concretas;
- 5) Organizar actividades más informales (visitas, viajes, encuentros más largos con tiempo para compartir experiencias) que fomenten la interacción entre los miembros y ayuden a crear cohesión grupal.

Para que todo este proceso sea efectivo es necesario que exista una dinámica clara que asegure el orden en las reuniones y el cumplimiento o adecuación de los objetivos. Hasta ahora, el establecimiento de esta dinámica ha sido realizado por los académicos.

Percepción de los resultados, expectativas y limitaciones del grupo de trabajo

El 95 % de los participantes considera que el grupo de trabajo cumplió con sus expectativas. Una cifra tan alta muestra que, a pesar de las posibles diferencias de expectativas, los participantes están satisfechos. Aun así, el 47 % siente que no puede utilizar el material y los productos del grupo en sus puestos de trabajo. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que algunos grupos han desarrollado herramientas o productos, mientras que otros han iniciado procesos de investigación. Algunos profesionales reconocen que la participación en estos grupos también tiene efectos positivos menos perceptibles. Estos efectos se traducen en aprendizajes que se incorporan sutilmente a su día a día, expresados aquí por uno de los participantes:

Nos brindan espacios de reflexión y la posibilidad de acción en torno a esta reflexión, que en la actualidad no está disponible en nuestro día a día profesional. Necesitamos trabajar para que podamos integrar estos espacios como parte normal de nuestra organización laboral, pero como de momento no lo son, valoro mucho estas experiencias (U4).

Cuando se les preguntó qué habían obtenido de su participación en el grupo de trabajo, destacan, sobre todo: 1) el conocimiento y la oportunidad de intercambiar ideas con otros profesionales; 2) identificar y reflexionar sobre los problemas que tienen que afrontar; y 3) el debate sobre el análisis que hacen de estos problemas. Los profesionales destacan que es una maravillosa oportunidad para conocer otros ámbitos y profesionales, y también para crear conexiones con otros actores y ampliar su red

profesional. Les ha permitido enriquecerse profesionalmente ya que se ha convertido en un espacio de aprendizaje y reflexión.

En cuanto a las limitaciones, la principal dificultad para los profesionales es equilibrar esta actividad grupal con su trabajo en las organizaciones. Los dos grandes problemas son la disponibilidad de tiempo y la incompatibilidad de horarios, lo que dificulta el cumplimiento de las tareas requeridas de los participantes en el grupo. Muchos profesionales enfatizan que tienen poco tiempo para dedicar a estas actividades y sienten que sería muy beneficioso requerir una mayor asistencia e implicación de los participantes. Es importante tener en cuenta la situación laboral de los participantes, muchos de los cuales suelen trabajar en condiciones muy exigentes, con una elevada presión asistencial y sin los recursos necesarios, lo que afecta su capacidad para participar en actividades que van más allá de sus roles estrictamente profesionales.

Me gusta participar en grupos de trabajo que reúnen tanto conocimiento y creo que es la forma de traer el conocimiento impartido en las universidades a los servicios, entonces creo que este es el camino. El problema es el habitual: todos estamos tan ocupados que lo que debería ser un encuentro agradable a veces, por causas extrínsecas, se acaba volviendo arduo porque estás pensando en otros temas relacionados con el trabajo (E3).

Lógicamente, la superación de estas limitaciones debería estar vinculada al reconocimiento institucional y factores estructurales, sin los cuales cualquier avance parecería difícil. A pesar de estas limitaciones, el 100 % de los participantes está interesado en seguir participando en este tipo de grupos. El trabajo interinstitucional les resulta muy motivador y valoran mucho el intercambio de espacios de trabajo entre el mundo académico y la práctica profesional.

Creo que los espacios interdisciplinarios e interinstitucionales enriquecen los programas ya que incorporan una nueva visión de las intervenciones (A4).

Mi experiencia ha sido muy positiva. Siempre es bueno tener otras perspectivas y expandir las redes. En el grupo he descubierto y también he conocido profesionales que aportan otras visiones de la misma realidad en la que trabajo. Es bueno tener un espacio para poder compartir reflexiones, problemas, acciones, etc. (B1)

A todos los profesionales les gustaría ampliar esta experiencia a otros sectores o colectivos profesionales y recomendarían esta experiencia a otros compañeros que

trabajen en el mismo sector que ellos. Todas estas opiniones muestran la valoración positiva de los participantes y también su motivación y deseo de continuar.

Si bien nuestras experiencias muestran que la mitad de los profesionales son incapaces de utilizar el material y productos de investigación en su lugar de trabajo, enfatizan que es una excelente oportunidad para conocer otras áreas y profesionales, así como para incrementar lazos con otros actores y expandir su red profesional. Los efectos de la investigación en sí se multiplican de alguna manera, porque además de incidir en los objetivos de la investigación, también transforman a los profesionales en agentes multiplicadores de los beneficios de esta investigación y sus cambios de perspectiva. El cambio en la perspectiva de la investigación también afecta a los académicos, que a veces no toman suficientemente en cuenta a los profesionales y las necesidades concretas de las organizaciones, los servicios y las personas. En otras ocasiones, la propia estructura organizativa de las universidades y sus departamentos académicos no han impulsado tales espacios y propuestas de colaboración e intercambio (Fullwood et al., 2019). El trabajo de co-construcción realizado es un incentivo para ser más efectivos, más específicos y enfocar mejor algunos debates y modelos académicos. El diálogo que se establece dentro del grupo permite un análisis crítico, y también permite definir y concretar esta crítica.

6. Referencias

- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- Bartunek, J., y Rynes, S. (2014). Academics and Practitioners Are Alike and Unlike: The Paradoxes of Academic-Practitioner Relationships. *Journal of Management*, 40(5), 1181-1201.
- Baur, V.E., Abma, T.A., y Widdershoven, G.A.M (2010). Participation of marginalized groups in evaluation: Mission impossible? *Evaluation and Program Planning*, 33, 238-245.
- Bellamy, J., Bledsoe, S., Mullen, E., Fang, L., y Manuel, J. (2008). Agency-university partnership for evidence based practice in Social Work. *Journal of Social Work Education*, 44(3), 55-76.
- Berger, R. (2010). EBP. Practitioners in research of evidence, *Journal of Social Work*, 10(2), 175-191.
- Corrigan, D., y Haberman, M. (1990). The context of teacher education. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (195-211). Mac Millan.
- Cousins, J.B. (2003). Utilization Effects of Participatory Evaluation. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam y L. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 245-265). Springer, Dordrecht.

- Espejo, L. B., y Lázaro, L. (2016). La batalla por la gestión del conocimiento. El auge de la economía en la política universitaria española. *Foro de la Educación*, 14(21), 77-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.005>
- Fullwood, R., Rowley, J., y McLean, J. (2019). Exploring the factors that influence knowledge sharing between academics. *Journal of Further & Higher Education*; 43(8), 1051-1063.
- Ion, G., y Castro, D. (2017). Transitions in the Manifestations of the Research Culture of Spanish Universities. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 311-324. DOI:10.1080/07294360.2016.1208153.
- Ion, G., Stîngu, M., y Marin, E. (2018). How can researchers facilitate the utilisation of research by policy-makers and practitioners in education? *Research Papers in Education*, 34(4), 483-498. DOI: 10.1080/02671522.2018.1452965
- Meissner, D., y Shmatko, N. (2019). Integrating professional and academic knowledge: The link between researchers skills and innovation culture. *Journal of Technology Transfer*, 44(4), 1273-1289.
- Roper, L. (2010). Achieving successful academic-practitioner research collaborations. *Development in Practice*, 12(3-4), 338-345.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., y Freeman, H.E (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Sage.
- Secret, M., Abell, M. L., y Berlin, T. (2011). The promise and challenge of practice-research collaborations: Guiding principles and strategies for initiating, designing, and implementing program evaluation research. *Social Work*, 56(1), 9-20.
- Shaw, I. (2005). Practitioner Research: Evidence or Critique? *The British Journal of Social Work*, 35(8), 1231-1248.
- Toledo, G. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2).
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. *The British Journal of Social Work*, 38(6), 1212-1237.

El modelo TPACK como oportunidad pedagógica para la formación universitaria sostenible. La experiencia del Máster de Intervenciones Sociales y Educativas de la Universitat de Barcelona

Josep Maria Torralba Roselló y Núria Fabra Fres
Universitat de Barcelona

jmtorralba@ub.edu

Palabras clave: Modelo TPACK; formación virtual; sostenibilidad; pedagogía ambiental.

Resumen

La pandemia sanitaria causada por el Covid-19 obligó de forma repentina a realizar un proceso de transformación de la formación diseñada en formato presencial hacia la no presencialidad en la formación de grado, postgrado y máster en las universidades españolas. El equipo docente del Máster de Intervenciones Sociales y Educativas de la Universitat de Barcelona consideró necesario identificar modelos formativos que permitieran ofrecer una formación semipresencial de calidad, optando por el Modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) que orientase al profesorado para la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mishra y Koehler, 2006).

Durante el curso 2020-2021, se ha llevado a cabo un proyecto de investigación en docencia universitaria REDICE 20-2861 para evaluar la eficacia de las nuevas metodologías docentes basadas en el TPACK y su aplicación en las distintas asignaturas del Máster. Se ha investigado cómo el profesorado integraba las dimensiones del modelo (conocimientos disciplinar, pedagógico y tecnológico) en el contenido de las asignaturas, pudiendo identificar estrategias que facilitasen una transición del modelo presencial al semipresencial. Una transición de alta complejidad teniendo en cuenta el ámbito de aplicación: la pedagogía social, que requiere de un acercamiento a los espacios informales y no formales de la educación social en relación con la observación y estudio de los procesos de socialización y participación ciudadana. La investigación ha incorporado la aplicación de cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas en profundidad con el profesorado y el alumnado.

Se asocia la formación presencial como elemento de calidad en las formaciones de postgrado, y la globalización fomenta la internacionalización de la formación universitaria impulsando proyectos de movilidad internacional. Nuestro imaginario colectivo asocia la movilidad internacional como garantía de formación de calidad, pero esta concepción conlleva un alto impacto medioambiental. El *Environmental Research Letters* de IOP Publishing (2021) afirma que las emisiones de CO₂ atribuibles a la aviación han aumentado un 2,6 % anual en promedio durante los últimos 25 años. Las universidades tenemos la responsabilidad de repensar la internacionalización de las formaciones superiores, y debemos generar oportunidades con un menor coste ambiental.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados por las Naciones Unidas para el período 2015-2030 incluyen metas educativas orientadas a la construcción de una ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible. Y si somos coherentes con la propuesta: «el desarrollo es sostenible cuando éste es para la gente, de la gente, con la gente; cuando es de todos» (Ortega y Romero, 2009, p.174), debemos replantear la presencialidad de la formación superior universitaria y buscar métodos que permitan una formación internacionalizada de calidad asumible desde la perspectiva «glocal». De esta forma, podemos formar parte, no solo de la comprensión del problema, sino también de la solución como apela García-Pérez (2016). Haciendo eco de la complejidad ambiental y social del cambio climático, debemos mejorar la educación ambiental en las aulas y en la formación del profesorado como propone Meira (2020), pero también formar parte del análisis complejo y diseñar estrategias alternativas al actual modelo liberal de formación superior que empuja hacia la movilidad continua de los estudiantes.

Los primeros resultados de la aplicación del cuestionario «en línea» al profesorado nos han permitido valorar las dimensiones del Modelo TPACK a partir de unos ítems adaptados de Schmidt et al. (2009). Los resultados muestran una utilización de las tecnologías en las estrategias de aprendizaje y enfoques docentes de las asignaturas como punto de partida para una reflexión en torno a las modalidades de formación semipresencial y como formación de calidad. También se presentan herramientas y modelos formativos facilitadores del diseño de nuevas estrategias docentes, pudiendo revisar los actuales modelos de formación presencial hacia otros modelos que prevén la incorporación de nuevas tecnologías en la formación, con una mayor interactividad y participación en la formación «en línea».

El profesorado considera que la formación virtual permite mayor interacción con el mundo profesional, más oportunidades de utilización de materiales profesionales, y la posibilidad de incrementar la consulta de materiales como actividad directa en el aula. Pero advierten de la disminución de espacios informales que deben ser sustituidos por herramientas digitales que incrementen la interactividad y la cohesión de grupo (*Chats life...*). Y consideran la formación virtual como una oportunidad, advirtiéndolo de algunas consideraciones previas:

- a) La formación virtual debe proveer el acceso de calidad a internet de todos/as los/las participantes, ya que puede ser un factor de desigualdades en el proceso formativo, discriminando el alumnado con menos medios tecnológicos;
- b) Exige mayor tiempo de preparación de contenidos y la aplicación de técnicas metodológicas innovadoras e interactivas que disminuyan los riesgos de ausencia de interactividad. Esto requiere la formación continua del profesorado y altos medios (equipos informáticos y acceso a aplicaciones) y conocimientos digitales;
- c) Presenta alta complejidad en grupos de tamaño medio y grande, siendo necesario aplicar metodologías que faciliten la participación al tamaño del grupo, incluyendo actividades de forma continua.

Los resultados muestran que es posible ofrecer una formación semipresencial de calidad y mejorar la conciliación personal y familiar de todas las personas implicadas (profesorado y alumnado), poniendo de relieve la oportunidad de incrementar la virtualidad de la formación como estrategia para facilitar el acceso internacional, disminuyendo el impacto ambiental derivado de los desplazamientos de los/as participantes sin renunciar a su globalización. Es posible incrementar la internacionalización de forma sostenible como respuesta a la necesidad de replantear el modelo didáctico de la formación superior, y como parte de la respuesta al reto de contribuir a una educación para la ciudadanía planetaria defendida como finalidad educativa de primer orden por Murga-Menoyo y Novo (2017). Se constata que es posible realizar formaciones superiores de calidad a través de sistemas virtuales. Y a realizar un replanteamiento de los modelos curriculares como aportación a la transición ecológica en un modo de globalización alternativa defendida por Caride y Meira (2020), incorporando la educación ambiental no sólo como contenido, sino como estrategia y oportunidad de activismo ambiental como defendía Heras (2008) con su perspectiva ética de hacer de la cotidianidad un activismo de aquellas causas en las que uno cree.

Introducción

El medio, desde la perspectiva de la complejidad, debe entenderse como un todo, un sistema complejo que incluye tanto el medio social, como el cultural y el entorno físico (Novo, 1985, 1993). Así pues, es obligatorio tomar en consideración el concepto de *educación ambiental* como aquella educación que tiene por objeto concienciar al individuo en su relación con el medio, y entender el mundo como un sistema de interacciones (Heras, 1994). Por lo tanto, debemos huir del *antropocentrismo*, dejando atrás la mirada del hombre como centro del universo y de la educación en la mejora de la especie humana, para entender que la humanidad forma parte del universo y depende de él. La humanidad debe afrontar el reto del objetivo de mejorar la calidad de vida desde la perspectiva del desarrollo sostenible, es decir, orientar sus esfuerzos de innovación y desarrollo teniendo en cuenta su necesaria interacción con el medio (Sutcliffe, 1990). En este sentido, Fernández (2011) defiende un modelo de crecimiento económico acorde con el desarrollo humano, teniendo en cuenta los procesos sociales, políticos, económicos, del medio ambiente, del progreso tecnológico, y la teoría del desarrollo integral sostenible; y acorde con una mirada ética y justa de la globalidad mundial.

Morin y Kern (1993) afirmaban que los Estados, entendidos como naciones, no pueden ocuparse de los problemas planetarios puesto que son demasiado pequeños. Estos posicionamientos nos facilitan interpretar la relación de la humanidad con el medio a partir de su interdependencia, por lo que adquiere sentido hablar de *ciudadanía planetaria*, un concepto evolucionado de la ciudadanía ecológica de Dobson (2001). Novo y Murga-Menoyo (2010) analizan el concepto de ciudadanía planetaria, afirmando que: «responde a las necesidades de nuestra sociedad actual, cada vez más compleja y globalizada,... a la vez que se acentúa la comprensión del ser humano como un ser ecodependiente que reconoce el valor intrínseco de lo vivo» (p.185). Esta mirada implica asociar el concepto de ciudadanía al de cuidado y compasión, con una mirada orientada a la convivencia y la coconstrucción de sociedades responsables y capaces de resolver sus necesidades con autonomía, huyendo de los conceptos de ciudadanía asociados a los derechos de los Estados-nación. Desde esta perspectiva, adquiere sentido el concepto de *ciudadanía global* como el camino hacia una idea de desarrollo que no solo se centra en lo económico y el consumo de bienes, sino identificando el progreso con el bienestar personal, emocional y social. Un modelo social orientado a la

toma de decisiones conjugando el bienestar individual, grupal y comunitario acorde con las necesidades presentes y futuras, sin negar los desequilibrios y las desigualdades sociales existentes. Heras (1994) relacionaba el desarrollo económico con las desigualdades y advertía que era necesario no cuestionar el avance del desarrollo económico, especialmente de los países más pobres, sino que era necesario preguntarse cómo podía llevarse a cabo un desarrollo con menor impacto medioambiental, porque lo contrario podría implicar limitar las oportunidades de los más pobres.

Partimos de la perspectiva de la complejidad de las relaciones, huyendo del determinismo y de las miradas reduccionistas (Morin, 2006), y defendemos que la educación debe tener en cuenta el territorio y el paisaje y debe orientarse hacia el desarrollo sostenible. Desde esta mirada, la educación ambiental requiere de una conciencia ética que fomente la diversidad, la biodiversidad y también la diversidad humana, respetando el medio en el que se desarrolla e imponiendo un modelo de *racionalidad ecológica* por delante de la racionalidad tecnocrática instrumental. Una educación a lo largo de la vida que facilite la convivencia, la cohesión social y respete el medioambiente. El único camino es una educación orientada a la toma de decisiones responsables. Una educación que permita pensar, analizar y actuar desde el compromiso de compartir; construir, deconstruir y reconstruir; aprender, desaprender y reaprender. Una educación ambiental que permita cambiar la mirada desde otra perspectiva que permita cambiar las acciones antes de que sea demasiado tarde y los efectos de nuestras decisiones, y que nuestras acciones sean irreversibles destruyendo el medio del que dependemos.

Toda acción educativa es también una acción social y tiene efectos políticos, y así Heras (2008) defiende el poder de las comunidades en la acción política, donde el cambio puede y debe partir de la base, de las comunidades. Por esta razón, la comunidad universitaria es responsable de repensar su papel en la educación ambiental. Las universidades tienen una importantísima labor en la expansión de la educación ambiental, y en la toma de conciencia de la responsabilidad de la humanidad en el fomento de la convivencia y la conservación del medio. Y deberían incluirla en sus currículos, fomentando el análisis ecológico y medioambiental, y cuestionando las relaciones entre la humanidad y el medio en que vive. Pero este no es el objeto del presente artículo, donde nos proponemos fomentar el análisis crítico de nuestra responsabilidad como docentes en la formación superior de postgrado y máster.

Freire (1970, 1997) demostró la necesidad de la educación a lo largo de la vida y la importancia de la democratización de la cultura de forma incuestionable, donde el acceso a la educación formal es cada vez más posible. El crecimiento de estructuras educativas a nivel mundial es innegable y la democratización de la educación superior universitaria es un hecho desde la década de los ochenta, imponiéndose la necesidad de establecer sistemas comparativos internacionales de calidad universitaria (Lewis, 2009), creciendo en los *rankings* y escalas comparativas a nivel mundial (Brusoni et al., 2014). La European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) establece hasta 11 criterios para definir una educación superior excelente e incluye en sus perspectivas la promoción de la movilidad y la justicia social. Todas las universidades están pendientes de su clasificación internacional y es notorio el esfuerzo de los estudiantes de todo el mundo para cursar los estudios más prestigiosos.

De forma general, se asocia la formación presencial como elemento de calidad de las formaciones de postgrado, y la globalización fomenta la internacionalización de la formación universitaria impulsando proyectos de movilidad internacional. El Programa Erasmus+2019 destinó un 5 % para la financiación de movilidad entre la Unión Europea (UE) y Latinoamérica, permitiendo que un total de 5463 profesionales y estudiantes latinoamericanos participaran en formaciones en la UE y 3595 europeos se desplazaron a Latinoamérica. Nuestro imaginario colectivo asocia la movilidad internacional como garantía de formación de calidad, pero esta concepción conlleva un alto impacto medioambiental. El *Environmental Research Letters* de IOP Publishing (Grobler et al., 2019) afirma que las emisiones de CO₂ atribuibles a la aviación han aumentado un 2,6 % anual en promedio durante los últimos 25 años. Así pues, las universidades tenemos la responsabilidad de repensar la internacionalización de las formaciones superiores, y debemos generar oportunidades con un menor coste ambiental.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados por las Naciones Unidas para el período 2015-2030 incluyen metas educativas orientadas a la construcción de una ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible. Si somos coherentes con la propuesta: «el desarrollo es sostenible cuando éste es para la gente, de la gente, con la gente; cuando es de todos» (Ortega y Romero, 2009, p.174). Debemos replantear la presencialidad de la formación superior universitaria y buscar métodos que permitan una formación internacionalizada de calidad asumible desde la perspectiva «glocal». De esta forma, podemos formar parte no solo de la comprensión del problema, sino también de la solución como apela García-Pérez (2016). Haciendo eco de la complejidad ambiental y

social del cambio climático, debemos mejorar la educación ambiental en las aulas y en la formación del profesorado como propone Meira (2020), pero también debemos formar parte del análisis complejo y diseñar estrategias alternativas al actual modelo liberal de formación superior que empuja hacia la movilidad continua de los estudiantes.

Martínez (2017) expone el crecimiento exponencial de la formación a distancia, afirmando que es innegable su avance y perdurabilidad. Todas las universidades prestigiosas se han dotado de la tecnología necesaria para ofrecer sus formaciones «en línea». Pero son muchas las resistencias de la comunidad educativa a la formación universitaria virtual, y muy presente en las formaciones relacionadas con la atención a las personas y las comunidades. La pedagogía social, como ciencia de la educación orientada a la socialización, la cohesión social y el desarrollo personal y comunitario, es un claro ejemplo de resistencias a la formación virtual. No obstante, la pandemia sanitaria causada por el Covid-19 obligó a realizar un proceso de transformación de la formación diseñada en formato presencial hacia la no presencialidad de forma repentina en la formación de grado, postgrado y máster de las universidades españolas. La evaluación de esta experiencia debe emplazarnos en la obligación de evaluar nuestras prácticas docentes y analizar escenarios de formación dual y virtual que conviertan nuestras universidades en estructuras más sostenibles y responsables.

Objetivos

El equipo docente del Máster de Intervenciones Sociales y Educativas de la Universitat de Barcelona consideró necesario identificar modelos formativos que permitieran ofrecer una formación semipresencial de calidad, optando por el Modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) que orientase al profesorado para la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mishra y Koehler, 2006).

Durante el curso 2020-2021 se ha llevado a cabo un proyecto de investigación en docencia universitaria REDICE 20-2861 para evaluar la eficacia de las nuevas metodologías docentes basadas en el TPACK y su aplicación en las distintas asignaturas del Máster. Se ha investigado cómo el profesorado integraba las dimensiones del modelo (*conocimientos disciplinar, pedagógico y tecnológico*) en el contenido de las asignaturas, pudiendo identificar estrategias y propuestas que facilitasen una transición del modelo presencial al semipresencial. Una transición de alta complejidad teniendo en cuenta el ámbito de aplicación, la pedagogía social, que requiere de un acercamiento a

los espacios informales y no formales de la educación social en relación con la observación y estudio de los procesos de socialización y participación ciudadana.

Metodología

La investigación ha incorporado la aplicación de cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas en profundidad con el profesorado y el alumnado. Este artículo presenta el análisis y resultados del cuestionario «en línea» dirigido al profesorado. Un instrumento que pone en cuestión como el profesorado implicado ha integrado las dimensiones del modelo TPACK en el contenido de las asignaturas impartidas del Máster, valorado a partir de unos ítems adaptados de Schmidt et al. (2009), aplicando una escala Likert con la puntuación (de 1=*totalmente en desacuerdo* hasta 5=*totalmente de acuerdo*). También se han incorporado preguntas abiertas para elaborar un autoperfil del profesorado, con su percepción del impacto virtual en el aprendizaje de los estudiantes y la valoración de ventajas e inconvenientes de la formación dual (presencial/virtual), así como aportaciones de la aplicación de recursos y herramientas digitales de formación que han sido analizados a través de categorías de análisis cualitativo.

El profesorado ha sido invitado a participar por la dirección del Máster, obteniendo 14 respuestas de 25 posibles, con un 56 % de representatividad que obligan a considerar los resultados como orientativos, pero no representativos estadísticamente del conjunto del profesorado.

Resultados

El perfil del profesorado participante corresponde a un 71,4 % de mujeres. Las participantes se consideran mayoritariamente expertas, disponen de amplia experiencia docente en el Máster: el 43 % acreditan entre 0-5 años y con el mismo porcentaje entre 6-10 años. Solo un 7 % responde entre 11-15 años y con el mismo porcentaje más de 20 años.

Las participantes (71,4 %) se perciben expertas en la materia que imparten y consideran saber aplicar sus conocimientos a los objetivos de aprendizaje. El 100 % afirman disponer de estrategias y métodos para desarrollar sus conocimientos sobre el contenido de la asignatura, pudiendo concluir que el profesorado participante tiene un perfil de experto en las materias, altamente cualificado y con experiencia docente. Mayoritariamente consideran saber cómo evaluar a sus estudiantes y aplicar métodos combinados de evaluación.

Tabla 1. **Motivación con nuevas metodologías y herramientas TIC en la actividad docente**

Valoración	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	14,3	14,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,3	28,6
De acuerdo	21,4	50,0
Totalmente de acuerdo	50,0	100,0
Total	100,0	(n=14)

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al ítem «Me siento motivado a experimentar e innovar con nuevas metodologías y herramientas TIC en mi actividad docente», un 50 % del profesorado valora la puntuación 5=*totalmente de acuerdo*, un 21 % con la puntuación 4=*de acuerdo*, y solo un 14 % con la valoración 2=*en desacuerdo* tal y como se observa en la anterior Tabla 1. La $M_o=5$. Este ítem hace referencia a la dimensión del conocimiento tecno-disciplinar sobre cómo representar conceptos de la asignatura con la tecnología y cómo con esta es posible crear otras para contenidos específicos.

Tabla 2. **Conocimiento de muchas tecnologías distintas**

Valoración	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	42,9	42,9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35,7	78,6
De acuerdo	21,4	100,0
Total	100,0	(n=14)

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ítem «Conozco muchas tecnologías distintas», un 43 % del profesorado valora la puntuación 2=*en desacuerdo*, un 36 % con la puntuación 3=*ni de acuerdo ni en desacuerdo*, y sólo un 21 % con la valoración 4=*de acuerdo* tal y como se muestra en la anterior Tabla 2. La $M_o=2$. Este ítem hace referencia a la dimensión del

conocimiento tecnológico sobre el funcionamiento de las tecnologías y de los modos de presentación para desarrollar una actividad profesional.

Tabla 3. **Problemas técnicos**

Valoración	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	7,1	7,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,3	21,4
De acuerdo	42,9	64,3
Totalmente de acuerdo	35,7	100,0
Total	100,0	(n=14)

Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne al ítem «Sé resolver mis problemas técnicos», un 43 % del profesorado valora la puntuación 2=*en desacuerdo*, un 36 % con la puntuación 3=*ni de acuerdo ni en desacuerdo*, y solo un 21 % con la valoración 4=*de acuerdo*, tal y como se observa en la siguiente tabla 3. La $M_0=2$. Este ítem hace referencia a la dimensión del conocimiento tecnológico sobre el funcionamiento de las tecnologías y de los modos de presentación para desarrollar una actividad profesional.

Tabla 4. **Conocimientos técnicos sobre la utilización de nuevas tecnologías**

Valoración	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	14,3	14,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	28,6	42,9
De acuerdo	50,0	92,9
Totalmente de acuerdo	7,1	100,0
Total	100,0	(n=14)

Fuente: elaboración propia.

Con referencia al ítem «Tengo los conocimientos técnicos para utilizar nuevas tecnologías», un 50 % del profesorado valora la puntuación 4=*de acuerdo*, un 29 % con la puntuación 3=*ni de acuerdo ni en desacuerdo*, un 14 % del profesorado con la puntuación 2=*en desacuerdo* y solo un 7 % con la valoración 5=*totalmente de acuerdo* tal y como se muestra en la anterior tabla 4. La $M_o=4$. Este ítem hace referencia a la dimensión del conocimiento tecnológico sobre el funcionamiento de las tecnologías y de los modos de presentación para desarrollar una actividad profesional.

Tabla 5. **Distintos enfoques docentes en el entorno del aula virtual**

Valoración	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	7,7	7,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30,8	38,5
De acuerdo	38,5	77
Totalmente de acuerdo	23,1	100,0
Total	100,0	(n=14)

Fuente: elaboración propia.

Respecto al ítem «Sé utilizar distintos enfoques docentes en el entorno del aula virtual», un 38,5 % del profesorado valora la puntuación 4=*de acuerdo*, un 31 % con la puntuación 3= *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, y un 23 % del profesorado con la puntuación 5=*totalmente de acuerdo*. Solo un 8 % del profesorado lo valora con la puntuación 2=*en desacuerdo* tal y como se observa en la anterior tabla 5. La $M_o=4$. Este ítem se refiere a la dimensión del conocimiento didáctico respecto al conocimiento de las actividades pedagógicas que podrían utilizarse, de los procesos y prácticas del método de enseñanza y de sus relaciones con el pensamiento y los propósitos educativos.

En cuanto al ítem «Sé cómo organizar y mantener la dinámica en el aula virtual», un 50 % del profesorado valora la puntuación 4=*de acuerdo*, y un 36 % con la puntuación 3= *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Solo un 14 % del profesorado lo valora con la puntuación 5=*totalmente de acuerdo* tal y como se muestra en la anterior tabla 6. La $M_o=4$. Este ítem se refiere a la dimensión del conocimiento didáctico respecto al

conocimiento de las actividades pedagógicas que podrían utilizarse, de los procesos y prácticas del método de enseñanza y de sus relaciones con el pensamiento y los propósitos educativos.

Tabla 6. **Organización y mantenimiento de la dinámica en el aula virtual**

Valoración	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35,7	35,7
De acuerdo	50,0	85,7
Totamente de acuerdo	14,3	100,0
Total	100,0	(n=14)

Fuente: elaboración propia.

Por lo que se refiere al ítem «Puedo impartir docencia que combina de forma adecuada contenidos sobre la asignatura, tecnologías y enfoques docentes», un 50 % del profesorado valora la puntuación 4=*de acuerdo*, un 36 % con la puntuación 3=*ni de acuerdo ni en desacuerdo*, y solo un 14 % del profesorado lo valora con la puntuación 2=*en desacuerdo* tal y como se muestra en la anterior tabla7. La $M_o=4$. Este ítem se refiere a la dimensión del conocimiento didáctico-tecnológico del contenido, y se centra en el conocimiento sobre la coordinación del uso de las actividades específicas de las materias y contenidos para facilitar el aprendizaje mediante el uso de las TIC. Alude a la integración de la tecnología en la enseñanza de un contenido disciplinar.

Tabla 7. **Combinación de contenidos sobre la asignatura, tecnologías y enfoques docentes**

Valoración	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	14,3	14,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35,7	50,0
De acuerdo	50,0	100,0
Total	100,0	(n=14)

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al ítem «Sé utilizar los materiales docentes para el aula virtual como estrategias que combinan contenidos, tecnologías y enfoques docentes sobre los cuales he aprendido», un 50 % del profesorado lo valora con la puntuación 4=*de acuerdo*, un 21% con la puntuación 3= *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, y solo un 14 % del profesorado lo valora con la puntuación 2= *en desacuerdo* y 5= *totalmente de acuerdo* tal y como se observa en la siguiente tabla 8. La $M_0=4$. Este ítem se refiere a la dimensión del conocimiento didáctico-tecnológico del contenido, y se centra en el conocimiento sobre la coordinación del uso de las actividades específicas de las materias y contenidos para facilitar el aprendizaje mediante el uso de las TIC. Alude a la integración de la tecnología en la enseñanza de un contenido disciplinar.

Tabla 8. **Materiales docentes como estrategias que combinan contenidos, tecnologías y enfoques docentes**

Valoración	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	14,3	14,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21,4	35,7
De acuerdo	50,0	85,7
Totalmente de acuerdo	14,3	100,0
Total	100,0	(n=14)

Fuente: elaboración propia.

Todo el profesorado considera haber tenido problemas técnicos durante la docencia virtual. El 57 % argumentan haber dispuesto de oportunidades suficientes de trabajar con distintas metodologías, por lo que observamos que es necesario revisar la disponibilidad de medios técnicos, como señalaremos más adelante. El profesorado participante se autodescribe a través de calificativos, obteniendo los siguientes resultados:

Cuatro docentes se consideran «implicados/as» y tres «motivados/as». Dos coinciden en las siguientes características: «comprometidas», «expertas en la materia», «flexibles», «dialogantes», «dinámicas», «críticas», «reflexivas» y «próximas». Mientras que aparecen con un único apunte: «clara», «coconstructor», «creativa», «con recursos», «con altas expectativas», «didáctica», «excelente», «facilitadora»,

«inclusiva», «inquieta», «inspiradora», «abierto», «participativa», «pedagógica», «práctica», «receptiva», «rigurosa» y «tolerante»¹.

De los treinta y un adjetivos expresados, podemos agrupar dieciocho relacionados con categorías metodológicas positivas, entre ellas: «clara», «coconstructor», «creativa», «dialogante», «didáctica», «pedagógica», «facilitadora». Y solo se percibe un descalificativo referente a la metodología: «aburrido». Se observan algunas referencias autoperceptivas como experto en la materia, excelente y con altas expectativas, muestra de un perfil con autoconfianza y experiencia. Por último, se advierten nueve calificativos relacionados con el perfil sociopersonal: «comprometida», «crítico», «reflexiva», «receptivo», «próximo», «implicada», «motivada», «inclusiva» y «abierta». También observamos algunas definiciones que podrían considerarse opuestas. Por ejemplo, mientras dos docentes se atribuyen ser «flexibles» y otro «tolerante», aparece el término «riguroso» en contraposición.

Podemos advertir como la mayoría de los adjetivos mencionados muestran una autopercepción de perfil proactivo y cualidades relacionadas con un modelo no autoritario, dialogante y próximo. También referencian altos niveles de implicación y motivación, por lo que podemos afirmar que el profesorado se autopercebe capacitado, responsable, implicado y que aplica metodologías propias de la renovación pedagógica.

El profesorado encuestado considera, mayoritariamente (con 8 respuestas), que el impacto del modelo virtual de aprendizaje en los estudiantes es negativo porque disminuye la motivación, pero no en todos/as los/as estudiantes, y que obliga a muchas horas de conexión, provocando una percepción de cansancio; una decepción por la falta de espacios de interactividad y trabajo informales entre iguales y con el profesorado; y dificultades para profundizar en las temáticas tratadas, así como disminución de la interactividad. Algunos expresan que el alumnado tiende a desconectar las cámaras y participar mayoritariamente a través del chat, disminuyendo la interactividad de calidad. Por el contrario, se advierten dos valoraciones contrarias afirmando que facilita aprendizajes significativos a partir de la aplicación de metodologías activas y la posibilidad de mantener un alto nivel de interactividad y una mención de pocos cambios percibidos. Por último, se observa una valoración de haber dispuesto de buen clima, sin poder valorar el impacto del modelo virtual. A partir del análisis, observamos un posicionamiento mayoritariamente crítico hacia la virtualidad.

¹ Se ha respetado el género de los adjetivos expresados por los participantes.

Como se apuntaba en el ítem anterior, el profesorado detecta una disminución de la motivación de los/as estudiantes por la falta de espacios informales que disminuye su implicación y satisfacción. Muestran preocupación por las dificultades de conexión por parte del alumnado, señalando que se debería garantizar la igualdad de oportunidades digitales a todas las participantes, siendo un elemento añadido de dificultad para la participación. Argumentan dificultades de interactividad, especialmente en grupos numerosos, que se correlacionan con la disminución de la motivación y cansancio por el excesivo tiempo de trabajo virtual. Por último, se observa un apunte que señala la aportación positiva del lenguaje visual virtual para facilitar la comprensión de contenidos, a pesar de no poder evaluar si facilita la adquisición de dichos contenidos.

El profesorado encuestado considera que la formación virtual permite mayor interacción con el mundo profesional, más oportunidades de utilización de materiales profesionales, y la posibilidad de incrementar la consulta de materiales como actividad directa en el aula. A pesar de ello, advierten de la disminución de espacios informales que deben ser sustituidos por herramientas digitales que incrementen la interactividad y la cohesión de grupo (*Chats life...*). Y valoran la formación virtual como una oportunidad, advirtiéndolo de algunas consideraciones previas:

- a) La formación virtual debe prever el acceso de calidad a internet de todos/as los/as participantes, ya que puede ser un factor de desigualdades en el proceso formativo, discriminando el alumnado con menos medios tecnológicos;
- b) Exige mayor tiempo de preparación de contenidos, exige la aplicación de técnicas metodológicas innovadoras e interactivas que disminuyan los riesgos de ausencia de interactividad. Exigiendo formación continua del profesorado y altos medios (equipos informáticos y acceso a aplicaciones) y conocimientos digitales;
- c) Destaca como mayor preocupación del profesorado la motivación y participación del alumnado de difícil articulación a través de la formación virtual, siendo un factor desmotivador la opción de conexión sin cámara. Pueden ser factores correctores la obligación de conexión a las cámaras en las actividades que obligan a mayor concentración del alumnado en la actividad docente, así como la aplicación de actividades interactivas a lo largo de todas las sesiones, acompañado de técnicas de gestión el tiempo, que permitan mantener la motivación a través del cambio de actividad e incrementando el trabajo autónomo combinado con el trabajo dirigido.

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran una utilización de las tecnologías en las estrategias de aprendizaje y enfoques docentes de las asignaturas como punto de partida para una reflexión entorno las modalidades de formación semipresencial y como estrategia de formación de calidad. También se presentan herramientas y modelos formativos facilitadores del diseño de nuevas estrategias docentes, pudiendo revisar los actuales modelos de formación presencial hacia otros modelos que prevén la incorporación de nuevas tecnologías en la formación, con una mayor interactividad y participación en la formación «en línea». El cambio de modelo permite una reflexión entorno a la organización de las formaciones de máster y postgrado hacia la virtualidad incrementando su sostenibilidad.

Desde una perspectiva medioambiental, podemos afirmar que los resultados obtenidos nos obligan a hacer una reflexión sobre los requisitos de presencialidad en los estudios de nivel de postgrado universitarios. Como propulsores de una educación ambiental que tiene en cuenta el impacto de nuestras actuaciones en el medio ambiente, invitamos a reflexionar a la comunidad educativa universitaria sobre la necesidad de presencialidad. Las empresas y administraciones avanzan inexorablemente hacia el teletrabajo en favor de reducir el coste y tiempo de desplazamientos de sus empleados. Afirman una notable reducción de costes económicos, familiares y sociales, así como medioambientales, y es en este contexto en el que valorando los resultados obtenidos, nos invitamos a reflexionar si la educación superior también debe replantearse la presencialidad y proponer otras modalidades educativas.

Los resultados muestran que es posible ofrecer una formación semipresencial de calidad y mejorar la conciliación personal y familiar de todas las personas implicadas (profesorado y alumnado), poniendo de relieve la oportunidad de incrementar la virtualidad de la formación de postgrado como estrategia para facilitar el acceso internacional, disminuyendo el impacto ambiental derivado de los desplazamientos de los/as participantes sin renunciar a su globalización. Es posible incrementar la internacionalización de forma sostenible como respuesta a la necesidad de replantear el modelo didáctico de la formación superior, y como parte de la respuesta al reto de contribuir a una educación para la ciudadanía planetaria defendida como finalidad educativa de primer orden por Murga-Menoyo y Novo (2017). Se constata que es posible realizar formaciones superiores de calidad a través de sistemas virtuales. Y a

realizar un replanteamiento de los modelos curriculares como aportación a la transición ecológica en un modo de globalización alternativa defendida por Caride y Meira (2020), incorporando la educación ambiental no sólo como contenido, sino como estrategia y oportunidad de activismo ambiental como defendía Heras (2008) con su perspectiva ética de hacer de la cotidianidad un activismo de aquellas causas en las que uno cree.

Referencias

- Brusoni, M., Damian, R., Grifoll, J., Jackson, S., Kömürcügil, H., Malmedy, M., Matveeva, O., Motova, G., Piszcz, S., Pol, P., Rostlund, A., Soboleva, E., Tavares, O., y Zobel, L. (2014). The concept of excellence in higher education. *ENQA Occasional Papers*, 20. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/ENQA-Excellence-WG-Report_The-Concept-of-Excellence-in-Higher-Education.pdf
- Caride, J. A., y Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 3, 21-34.
- Dobson, A. (2001). Ciudadanía ecológica: ¿una influencia desestabilizadora?. *Isegoría*, (24), 167-187. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2001.i24.610>
- Fernández, S. (2011). Política social y desarrollo humano: la nueva cuestión social del siglo XXI. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29(1).
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- García-Pérez, F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En C. De la Rosa de la Vega (Coord.), *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el Siglo XXI* (p.145-171). Txalaparta.
- Heras, P. (1994). El medi ambient i el desenvolupament, l'economia i l'educació. Quina economia i quina educació?. *Temps d'Educació*, 11, 185-190.
- Heras, P. (2008). La acción política y la acción comunitaria. En P. Heras (Coord.), *La acción política desde la comunidad* (pp. 15-38). Graó.
- Grobler, C., Wolfe, P. J., Dasadhikari, K., Dedoussi, I. C., Allroggen, F., Speth, R. L., Eastham, S. D., Agarwal, A., Staples, M. D., Sabnis, J., y Barrett, S.R. H. (2019). *Environmental Research Letters*, 14, 114031. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1748-9326/ab4942>
- Lewis, R. (2009). Quality assurance in higher education-its global future. En OECD, *Higher Education to 2030, Vol. 2. Globalisation* (pp.323-355). OECD Publishing.
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Universitaria, Boletín electrónico de la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria*, 9, 108-116. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3582>

- Meira, P. Á. (2020). La respuesta educativa a la crisis climática: necesitamos ir más allá de la alfabetización climática. En D. Rodrigo y R. Fernández (Coord.), *XV Aniversario. Respuestas desde la Educación y la Comunicación al Cambio Climático* (p. 41-54). Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico.
- Mishra, P., y Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Morin, E., y Kern, A.B. (1993). *Tierra-Patria*. Kairós.
- Morin, E. (2006). *El Método* 6. Cátedra.
- Murga-Menoyo, M.A., y Novo, M. (2017) Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el Desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación*, 29(1), 55-78.
- Novo, M. (1985). *La educación ambiental*. Anaya.
- Novo, M. (Ed.) (1993). *Bases para una Estrategia Española de Educación Ambiental*. ICONA.
- Novo, M., y Murga-Menoyo, M.A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 7, 179-186.
- Ortega, P., y Romero, E. (2009). La dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuestas pedagógicas. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 21(1), 161-178.
- Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M., y Shin, T. (2009). Technological pedagogical content knowledge instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Sutcliffe, B. (1990). Desarrollo, subdesarrollo y medioambiente. *Cuadernos de trabajo Hegoa, Lan Koadernoak, Working papers*, 3, 1-31.

Aportaciones de Raymond Williams al concepto de cultura

Emilio Lucio-Villegas
Universidad de Sevilla

elucio@us.es

Resumen

El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre las aportaciones de Raymond Williams en el terreno de la cultura. Para la educación social, la cultura está ligada al desarrollo social de las personas y las comunidades (Caballo y Fraguera, 2005). Por ello, se puede definir la siguiente pregunta de investigación: ¿qué concepciones de cultura pueden permitir la «reconstrucción de la historia social [y] la búsqueda de nuevos horizontes para el desarrollo»? (Caride, 1997, p. 224).

Un breve apunte biográfico

Raymond Williams nació en Pandy, País de Gales el 31 de agosto 1921. Asistió a escuelas en Gales y más tarde estudió en la Universidad de Cambridge. Siempre recordó y subrayó el hecho de que la enseñanza era impartida en inglés y se castigaba a quienes usaban el gaélico para comunicarse en la escuela, lo que atribuyó a una forma de imperialismo cultural. Fue tutor de la Workers Educational Association (WEA, por sus siglas en inglés) donde desarrolló su práctica como educador de personas adultas. Más tarde se incorporó a la Universidad de Cambridge, como catedrático de Drama Moderno. Falleció el 26 de enero de 1988.

Sobre la cultura(s)

Es entendida como un instrumento de construcción y mantenimiento de una sociedad democrática. Habla de culturas, en plural. Citando a Herder (Williams, 1985), indica:

Es entonces [...] necesario hablar de ‘culturas’ en plural: las específicas y variables culturas de diferentes naciones y períodos, pero también las específicas y

variables culturas de grupos sociales y económicos dentro de una nación (p. 89, entrecomillado en el original).

Para Williams es importante reflexionar sobre el abandono de las culturas minoritarias o subyugadas, como él mismo había vivido durante su escolaridad con el abandono y la marginación del gaélico como idioma escolar y de transmisión del conocimiento.

Las culturas están ligadas a momentos históricos y sociales determinados, lo que fundamenta los ‘estudios culturales’ como un abordaje investigador. Las culturas son estilos de vida que abarcan elementos materiales, intelectuales, espirituales. Es «un modo de interpretación de nuestra experiencia común, y, con esta nueva interpretación, cambiarla» (Williams, 1960, p. XVIII).

Diferenció entre: i) la descripción de un proceso de desarrollo intelectual, espiritual y estético; ii) un modo de vida particular; y iii) un trabajo especializado y de actividades artísticas. El uso que nos interesa especialmente es el segundo: la consideración de la cultura como un modo de vida, una estructura simbólica, común a las personas que viven en comunidad. Un elemento en constante formación y reformulación que debe llevar a la creación de una democracia participativa (Morgan, 1996).

Se puede concluir, siguiendo a Cole (2008), que «la lección más importante de Raymond Williams para los educadores [sic] es el profundo y continuo énfasis que hace sobre la cultura como un elemento constitutivo de la sociedad, y como un medio potencial para la transformación social» (s/p).

Referencias

- Caballo, B., y Fraguera, R. (2005) (Coords.). *A acción municipal no tempo libre*. Deputación da Coruña.
- Caride, J.A. (1997). Acción e intervención comunitarias. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social* (pp. 222-247). Ariel.
- Cole, J. (2008). Raymond Williams and education – a slow reach again for control. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/raymond-williams-and-education-a-slow-reach-again-for-control/>
- Morgan, W.J. (1996). Antonio Gramsci and Raymond Williams: workers, intellectuals, and adult education. *Convergence*, XXIX (1), 61-74.
- Williams, R. (1960). *Culture and Society*. Chatto and Windus.
- Williams, R. (1985). *Keywords. A vocabulary of Culture and Society*. Oxford University Press.

Educación y testimonio: entre arte, ética y formación

Luz Marina Restrepo Uribe
Universidad Pablo de Olavide

luz.restrepou@udea.edu.co

Resumen

Más de 50 años de conflicto armado en Colombia ha dejado alrededor de 8 millones de víctimas a manos de los actores armados. Muertos, desaparecidos, falsos positivos, torturados, desplazados, hacen del panorama social y político del país un escenario donde es necesario hacer propuestas, que acompañen a las víctimas en su camino por reintegrarse a la sociedad como ciudadanos en pleno ejercicio de sus derechos y deberes.

Adelantar un trabajo con las víctimas implica acceder a espacios como la escuela y sus respectivas comunidades, para concretar propuestas que vayan más allá de la legislación vigente en materia educativa, así como de lo pactado en el Acuerdo de Paz entre el Estado y las FARC. De esta manera, los sobrevivientes de los actores armados: huérfanos, viudas y desplazados, así como otros actores de la población que han recibido los efectos indirectos de la guerra, podrán encontrar un espacio para el conocimiento de esta realidad y la reconciliación.

Se plantea la necesidad de construir una propuesta donde la voz de las víctimas sea escuchada, que realmente consulte las necesidades de esta población y permita a la sociedad acceder a otra versión de la historia, la que han testimoniado los sobrevivientes, para que mediante un trabajo pedagógico sustentado en la ética, se formen ciudadanos comprometidos con el respeto a la vida, la justicia y la solidaridad.

Desde esta perspectiva, la educación es asumida como propuesta ética y formadora, que reconoce en el rostro del sobreviviente su capacidad narrativa como testigo de excepción. Es acercarse a los relatos de las víctimas del conflicto armado para construir alternativas a partir de las posibilidades que el arte y la cultura pueden ofrecer, para que ellas puedan reeditar sus recuerdos accediendo a un horizonte de sentido, donde los sujetos se han reencontrado para reinventar el mundo de la vida.

Objetivo

El objetivo de la propuesta es dar a conocer la situación que padecen las víctimas del conflicto armado en el país, donde otros actores de la población han hablado por ellas, pero ellas aún esperan ser escuchadas. Su palabra puede ser de vital importancia para ellas poder acceder a mecanismos que les permitan asumir su vida desde otra perspectiva, y para la sociedad acercarse al testimonio de los sobrevivientes y avanzar en mecanismos que permitan la construcción de un país donde prime el respeto a la vida, la memoria, la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

Metodología socioeducativa

La metodología busca articular el trabajo de personas y comunidades que han sido víctimas del conflicto armado en el país, a la par que proponer una cátedra para los programas académicos en instituciones de educación superior en asuntos como memoria histórica, derechos humanos, participación democrática, cultura de paz y comunicación participativa, para promover la formación de personas y ciudadanos responsables consigo mismos, con los otros y con el país.

En este sentido, se buscará generar un espacio para el encuentro y el diálogo, donde los sujetos que participen puedan contar sus vivencias como víctimas y sobrevivientes del conflicto armado en el país, ser escuchadas y expresarse a través de una práctica artística, que contribuya a resignificar sus experiencias, reconfigurando su historia personal y la de la comunidad.

La propuesta metodológica pretende fomentar el uso de la palabra a través de expresiones artísticas, como posibilidad para que surja el testimonio desde la capacidad creadora que se gesta en el arte, para desde allí promover una escucha respetuosa, donde los sujetos se puedan expresar con libertad, fomentando actitudes reflexivas y compasivas frente al dolor propio y de los otros, mediante el uso del lenguaje para mitigar el sufrimiento y trascender la experiencia del ámbito privado a uno colectivo.

Comunidades de aprendizaxe como praxe socioeducativa: unha mirada dende o Practicum en Educación Social

Javier Riádigos Couso
Universidade de Santiago de Compostela

javier.riadigos.couso@rai.usc.es

Resumo

Na actual sociedade da información e o coñecemento son numerosos os desafíos aos que a pedagogía-educación social se enfronta para dar respostas en clave educativa ás problemáticas que se suceden na vida diaria. Quizais, un dos maiores retos sexa a apertura real da escola á comunidade, garantindo e impulsando a participación de toda a comunidade na dinámica dos centros escolares. Un dos argumentos que sustenta esta afirmación, é o feito de que a escola –coa visión máis tradicional– non é capaz de atender a todas as demandas educativas que xeran estas sociedades. A este feito engádese a percepción de que a educación inhíbese de todo o que acontece nas aulas e tamén daqueles estímulos cotiás que interaccionan nos diversos contextos das nenas, nenos e adolescentes: escola, familia, comunidade, centros socioculturais, medios de comunicación e un longo etcétera. De aí que, nestas circunstancias, a contorna se converta nun axente educativo chave no que a coordinación e o diálogo coa escola resulte unha estratexia esencial (Valls, 2003).

Neste marco, a educación social -entendida como a praxe da pedagogía social- ten un papel relevante no ámbito da acción-actuación socioeducativa. Unha cuestión que non está exenta de debate entre as diferentes disciplinas implicadas na denominada educación regrada. Con todo, e partindo da convicción de que outra educación é posible, existen numerosas iniciativas e experiencias pedagóxico-sociais que contan con unha dilatada traxectoria e que fan realidade o vínculo educación-comunidade-escola. Derivado do seu éxito a nivel internacional, cabe destacar as «comunidades de aprendizaxe», que se definen como un proxecto baseado nun conxunto de actuacións educativas orientadas á transformación social e educativa das propias comunidades. Un modelo educativo que destaca por integrar e implicar -nun mesmo plano de

intervención- a todas as persoas que –directa ou indirectamente– se ven interpeladas no proceso de aprendizaxe e de desenvolvemento do alumnado: profesorado, familiares, amizades, veciñanza, membros das asociacións veciñais, etcétera (Comunidades de Aprendizaxe, s.f.).

Tendo en conta o anterior, a finalidade desta comunicación é poñer en valor as «comunidades de aprendizaxe» como pretexto e contexto da educación social, tomando en consideración a experiencia vivida ao abeiro da materia do Practicum I -do Grao en Educación Social- que se desenvolveu no IES Artabe BHI da localidade de Bilbao (Bizkaia, Euskadi), no marco do programa de mobilidade do Sistema de Intercambio con Universidades Españolas (SICUE).

Referencias

Comunidades de Aprendizaje (s.f.). <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

Valls, R. (2003). Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. *Cuadernos de Educación Social*, 3, 43-51.

Estilos de formación ética en los estudios de educación social de las universidades catalanas

Gisela Riberas Bargalló, Àngels Sogas Perales y Jesús Vilar Martín
Universitat Ramon Llull

griberas@peretarres.org

Resumen

La educación social, entendida desde su doble perspectiva de profesión y de estudios universitarios, ha desarrollado en los últimos años una consciencia clara de la necesidad de tener presente la ética profesional tanto en el fundamento de los estudios como posteriormente en su práctica profesional. Partimos del convencimiento que se trata de un área de conocimiento que entronca directamente con la promoción de los derechos humanos y con la construcción de un mundo humanizado, incluso, sostenible y respetuoso (Vilar y Riberas, 2017), además de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible propuestos por Naciones Unidas (ONU, 2015).

Por otra parte, actualmente hay una clara unanimidad entre los formadores en afirmar que la capacitación en competencias éticas es un elemento central en la formación de los futuros profesionales, aunque las primeras dificultades comienzan a aparecer a la hora de concretar cuáles son estas competencias y cuáles son las mejores estrategias formativas (Pascual et al., 2017).

Partimos del supuesto que la formación ética ha de ser un eje estructurador de la formación básica y ha de contemplar aspectos que superen ampliamente la dimensión estrictamente deontológica (Riberas et al., 2014). Es necesario que contemplen una dimensión de fundamentación teórico-filosófica, una dimensión estratégica vinculada al desarrollo de la ética en la organización y también una dimensión operativa, centrada en las habilidades para la gestión de conflictos de valor no previstos.

En esta comunicación presentamos los resultados de un estudio específico sobre cómo se entiende y se concreta la formación ética en el grado de educación social de las universidades catalanas (Vilar et al., 2018).

Se trata de un estudio de corte cualitativo en el que se analiza la coherencia interna entre las competencias, los resultados de aprendizaje, las metodologías formativas y las actividades de evaluación que se plantean en tres tipos de asignaturas relacionadas con la formación ética: aquellas que específicamente son de ética o deontología; aquellas que, sin serlo, alguna parte del temario trata explícitamente esta dimensión; aquellas que, sin tratar la ética de forma explícita ni en su totalidad ni en alguna de sus partes, puede ser susceptible de tratar la dimensión ética de la práctica profesional.

Entre los principales resultados se puede destacar los siguientes aspectos:

- El porcentaje de asignaturas específicas sobre ética profesional es muy bajo y la mención explícita a la ética dentro de los programas de las asignaturas que no son propiamente de ética es escasa.
- Hay un nivel de dispersión muy grande a la hora de concretar cuáles deben ser las competencias básicas en ética profesional, que van desde una perspectiva centrada exclusivamente en el código deontológico a otras miradas más amplias que incluyen el conocimiento y la promoción de los derechos humanos.
- El enfoque de las asignaturas sobre ética es muy dispar en relación a sus contenidos. En líneas generales, el enfoque formativo tiende a ser generalista, ya sea centrado en el conocimiento del código deontológico como en el desarrollo de la conciencia crítica en los profesionales. Se obvian los aspectos que tienen que ver con la gestión operativa de los conflictos de valor y la cultura ética de las organizaciones.
- En un análisis más detallado de las asignaturas, se puede ver también la falta de coherencia entre las competencias planteadas, los resultados de aprendizaje esperados, las metodologías de trabajo empleadas y las actividades de evaluación que se utilizan.

Como balance, se constata que no hay una idea clara ni mínimamente compartida sobre cómo plantear la formación ética en la capacitación de los profesionales. El resultado de este trabajo nos anima a plantear la necesidad de construir una formación básica sobre ética profesional mínimamente consensuada, si realmente se quiere que esta dimensión no sea únicamente una declaración de buenas intenciones, sino que se convierta en un eje efectivo que da coherencia y honestidad a la práctica profesional.

Referencias

- ONU (2015). «Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible», 25 de noviembre de 2015 [edición electrónica]. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Pascual, B., Ballester, Ll., Amer, J., Gomila, M. A., Pozo, R., y Vives, B., M. (2017). Educación social, ética profesional y formación universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 99-115.
- Riberas, G., Vilar, J., y Rosa, G. (2014). La ética, eje transversal de formación en los grados de educación social y trabajo social. Una mirada prospectiva. En G. Padilla (Coord.), *Contenidos especializados en la enseñanza superior* (pp. 363-385). ACCI.
- Vilar, J., y Riberas, G. (2017). La formación ética de los profesionales sociales en la promoción de los Derechos Humanos. En J. A. Caride, E. Vila, y V. Martín (Coords.), *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas* (pp.175-190). GEU.
- Vilar, J., Riberas, G., Escapa, S., López, P., Rosa, G., Leal, M. T., Sogas, A., y Fernández, C. (2018). Informe de recerca. Anàlisi de les estratègies de formació ètica en els estudis d'Educació Social i de Treball Social de les universitats catalanes. *Ars Brevis*, 23, 299-371.

Percepciones de los/as orientadores/as escolares acerca de la inclusión de la figura del educador/a social en los equipos de orientación

Noelia Da Rocha Calvo
Universidade de Santiago de Compostela

noeliadarochacalvo@gmail.com

Resumen

La institución escolar debe dar respuesta a las crecientes necesidades y demandas de la sociedad, que se encuentra inmersa en un mundo complejo y en constante cambio. La educación social forma parte de la escuela, por lo que se debe superar la concepción diferenciadora existente entre la denominada educación «no formal» y «formal». Entender la educación social y la escolar como una misma realidad supone, a su vez, la necesaria reconceptualización de la pedagogía social -como ciencia, disciplina y praxis- en cuanto a sus funciones y espacios de intervención.

El interés personal por el tema de estudio tiene sus inicios como estudiante de Grado en Educación Social, donde desarrollo el Prácticum I y II en el departamento de orientación de un centro escolar, experiencia formativa que motiva la posterior realización del Trabajo de Fin de Grado sobre educación social y escuela. Esta investigación ponía de manifiesto las potencialidades del modelo de actuación del educador/a social en el equipo de orientación, por lo que decido dar continuidad a esta investigación con el Trabajo de Fin de Máster, el cual es, a su vez, antecedente de investigación de la tesis doctoral que estoy desarrollando.

Se parte de una fundamentación teórica y conceptual sobre la inclusión de la figura profesional de la educación social en los centros escolares, y más específicamente en los equipos de orientación, para a continuación desarrollar el estudio empírico, que tiene por objetivo conocer las percepciones de los orientadores/as escolares -dependientes de centros públicos de ESO repartidos por las diferentes comunidades autónomas- acerca de esta inclusión. A través de una metodología cuantitativa, se aplica un cuestionario -previamente validado por el Colegio Profesional de Educadores y

Educadoras Sociales (CEESG)- a una muestra de conveniencia de 85 orientadores/as escolares, que se corresponden con un total del 21,6 % de la población consultada.

Los resultados del estudio muestran actitudes positivas hacia la inclusión de nuevas figuras profesionales en los centros de enseñanza secundaria, para dar una atención más integral a las necesidades y demandas de la comunidad educativa. Sin embargo, encontramos dos posturas opuestas en lo que tiene que ver con el quehacer profesional del educador/a social en este contexto. La mayoría de los informantes consideran necesaria la inclusión de esta figura profesional, desarrollando las funciones que le son asignadas desde el departamento, y destacan su mayor grado de acuerdo con las funciones de mejora de la convivencia, mediación escolar, familiar y social, y fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad. Sin embargo, cabe destacar la presencia de reticencias acerca de esta inclusión por parte de otros orientadores/as escolares que muestran cierta preocupación por las limitaciones formativas en materia escolar y por el posible solapamiento de funciones que se puede dar entre los/as educadores/as sociales y otros/as profesionales del centro. Opiniones opuestas que parecen venir dadas por la falta de conocimiento de la figura profesional del educador/a social y la necesidad de clarificar sus funciones en el contexto escolar. Una constatación que refleja la persistencia de un claro distanciamiento entre los elementos académico-disciplinares y los socioeducativos en la realidad de los centros educativos.

Propuesta estratégica de evaluación por competencias en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán

Carlomagno Sancho Noriega
Universidad Pablo de Olavide

csancho@unprg.edu.pe

Introducción

Estamos viviendo bajo la incertidumbre y dentro de un entorno complejo haciendo muy difícil tratar de estimar el rumbo dónde se mueve la educación superior; pero existen varios esfuerzos para tratar de identificar señales que nos orienten hacia lo que será el futuro, adaptándonos a la nueva normalidad, con profesionales altamente competentes que puedan enfrentar diversas situaciones actuando con sentido ético. Debemos considerar que las tendencias económico-sociales han generado un replanteamiento de las directrices de la política pedagógica peruana, para adoptar un enfoque que promueva como principal objetivo, el desarrollo de competencias genéricas. Al respecto Acosta y Finol (2015) señalaron que, debido a los cambios de la actualidad, se requiere un mejor y mayor dominio de las competencias a fin de lograr un mejor desarrollo en especial en el campo productivo.

La presente investigación tiene importancia debido a que es preciso conocer cómo se vienen desarrollando las competencias y la evaluación en el ámbito de la educación superior. Desde la incorporación de las competencias genéricas se ha actualizado en entenderse en su sentido real, pasando por la adopción gradual de nivel en nivel hasta ser en la actualidad el norte que rige el currículo. Este, por su puesto, ha traído de forma inherente una evaluación para el aprendizaje, es decir, una evaluación por competencias que valora el actuar competente de los estudiantes en distintas situaciones propiciadas para observar su desempeño. Sin embargo, su implementación aún se presenta un desafío a ser abordado por el profesorado de educación superior, siendo precisa la constante actualización por parte de las diversas instancias educativas para mejorar el trabajo pedagógico y, por ende, aplicar técnicas didácticas y sistemas de evaluación por competencias mediante dispositivos electrónicos y aprendizaje móvil.

Este proyecto de investigación identifica como influye la propuesta de evaluación por competencias en la Universidad Señor de Sipán en Perú, en el logro del aprendizaje significativo y en el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, así como identificar los obstáculos que tienen tanto el alumnado como el profesorado.

Objetivo

Establecer los procesos que se desarrollan desde la Universidad en relación con el profesorado y el alumnado para el desarrollo de la evaluación basada en competencias.

- Conocer la normativa que se aplica para el desarrollo de la evaluación por competencias.
- Establecer los mecanismos de coordinación docente que se establecen para la puesta en práctica y seguimiento de la evaluación por competencias.
- Analizar la formación docente en relación a métodos y estrategias de evaluación por competencias, formación inicial y permanente.
- Identificar las dificultades y barreras que se encuentra el profesorado en la aplicación del modelo de evaluación por competencias.
- Analizar el impacto y los resultados que está obteniendo en el alumnado.
- Exponer qué resultados se están alcanzando en relación con el desarrollo de competencias cognoscitivas en el alumnado.
- Analizar qué resultados se están alcanzando en relación con el desarrollo de competencias actitudinales.

Preguntas de investigación

¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores requieren los alumnos para insertarse en el mundo laboral, enriquecerlo y transformarlo?

¿Cuáles son las debilidades que debemos superar como universidad mediante la educación?

Metodología

Esta investigación está sustentada de manera cuantitativa y cualitativa, un «enfoque de carácter mixto», en su modelo de dos etapas, el cual recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, en una serie de

investigaciones para responder a la pregunta de investigación del planteamiento del problema (Tashakkori y Teddlie, 2003). Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cualitativos en cuantitativos y viceversa (Mertens, 2005). Este enfoque se fundamenta en la triangulación de métodos y representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas. El modelo de investigación seleccionado es el de triangulación concurrente, ya que se ayuda a corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, y se aprovechan las ventajas de cada método.

El instrumento cuantitativo que se utiliza en esta investigación es el cuestionario estandarizado para el alumnado, que se valida previamente mediante una prueba piloto considerando elementos actitudinales y conductuales. También se considera la aplicación de una herramienta mixta para recabar datos, con una entrevista sistemática que incluye preguntas abiertas y cerradas orientado a recordar experiencias de la aplicación del modelo de evaluación por competencias. En el caso del profesorado se aplica una entrevista estandarizada con preguntas abiertas y cerradas orientado a identificar obstáculos y ventajas observadas antes, durante y después de la implementación del modelo de evaluación por competencias. Las respuestas se codifican en una matriz y el análisis de datos con apoyos de gráficas y tablas.

Para esta investigación la muestra es no probabilística ya que no se aplica ninguna fórmula para su determinación. El alumnado seleccionado es en total 71 de la Facultad de Ciencias Empresariales, del ciclo IX curso de Administración, próximos a graduar, y son los que durante su carrera sufrieron el cambio del modelo educativo y cumplen con las características necesarias para el estudio. También se seleccionan a los 5 docentes que fueron asignados a este grupo, cumpliendo las características necesarias y de fácil accesibilidad para el estudio.

Referencias

- Acosta, S., y Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de biología en las universidades públicas. *Telos*, 17(2), 208-224. <https://bit.ly/3qrZknV>
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE.

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 671-702). SAGE.

Subjetivación cartográfica: aprendizajes entre acciones deliberadas y vagabundeos

Diego Silva Balerio

*Instituto Académico de Educación Social
Consejo de Formación en Educación, Uruguay*

silva.balerio@cfe.edu.uy

Objetivo de la comunicación

La presente comunicación presenta la noción de «subjetivación cartográfica» desarrollada en el marco de investigaciones en el campo de la pedagogía social sobre las prácticas educativas con adolescentes que habitan instituciones de encierro punitivo y protector. Se trata de un concepto que fue concebido como forma de huida -material y simbólica- desde los espacios concentracionarios (Deligny, 2015) hacia una vida en red comunitaria.

1. Presentación

Las ideas de este trabajo emergen de varias investigaciones (Parodi et al., 2021; Pastore y Silva Balerio, 2016; Ruiz Barbot y Silva Balerio, 2019; Silva Balerio, 2016a, 2016b; Silva Balerio y Rodríguez, 2017;) realizadas en el campo de la pedagogía social y los procesos de (de)subjetivación en la adolescencia en instituciones de encierro protector y punitivo. Esos trabajos dan cuenta de efectos iatrogénicos del encierro que promete protección y responsabilización, pero produce sufrimiento mientras instala aprendizajes sin valor social como la dependencia institucional o la violencia. La presentación toma distancia de los datos empíricos para pensar teóricamente sobre los aprendizajes durante la adolescencia. Aprender es habitar una red vincular entre la acción educativa profesional deliberada y la exposición vagabunda (Deligny, 2021) a un mundo amplio y heterogéneo guiados por la preferencia y el azar.

2. Ilusión, gobernar los procesos educativos

Las prácticas socioeducativas se configuran como un complejo de acciones de instituciones y actores regidas por el caos, la inconsistencia y el conflicto de intereses. En los discursos profesionales, los educadores sociales creamos una ilusión de estar a cargo, por ello sostenemos encargos, mandatos, ofertas, nos tranquiliza la quimera del control de nuestras acciones, aunque apenas gobernamos las prácticas de enseñanza. Y, en general, no reconocemos que no podemos casi nada para controlar los procesos de aprendizaje de las adolescencias. La impotencia es nuestra vulnerabilidad como profesionales, asumirla puede ayudarnos a asumir otra posición en la relación educativa.

3. Subjetivación cartográfica

Es un modo de comprender la forma en que los seres humanos aprendemos: expuestos a la vida social. Educación y vida son inseparables (Larrosa, 1998), la capacidad de explotar, investigar y aprender nace y muere con nuestro cuerpo, vivimos mientras aprendemos y aprendemos a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013).

La vida humana -vulnerable- es una aventura de relaciones con los otros y la cultura, aprendemos a estar y a ser lo que somos cuando podemos conversar con otros, leer, escuchar música, ver películas, ir a conciertos, teatro, cine o danza, hacer deporte, expresarnos, participar de instituciones y asociaciones, caminar, jugar o meramente contemplar la naturaleza o la ciudad. Esos son espacios de aprendizaje. A veces en instituciones unos profesionales construyen deliberadamente escenarios de aprendizaje, pero muchas veces más, el azar –o la exposición vagabunda (Deligny, 2021)– es el modo por el cual entramos en contacto con personas y objetos en escenarios naturales, sociales e institucionales. Somos eso. El efecto de múltiples y azarosas interacciones, por decisiones propias o determinaciones familiares, sociales, culturales, económicas y políticas. Aprendemos todo el tiempo y en todos lados. En nuestra vulnerabilidad originaria, en el desamparo del nacimiento se activa la pulsión de vivir que será organizada por nuestras relaciones con la cultura. Incluso en el sufrimiento aprendemos, lo que no quiere decir que debamos buscarlo o justificarlo como modo de relación social.

4. Entre los otros y la cultura

Es indispensable que, desde la pedagogía social, nos ocupemos del *intermezzo* entre la acción deliberada y el azar. La vida en red es oportunidad de interacción y aprendizaje, se produce en puntos de anclajes con la cultura entre la acción deliberada de educadores y las relaciones con la cultura que activamos por azar, preferencia y placer (Parodi et al., 2021). Ese *entre* opera y afecta a partir de poner en acto los principios del rizoma (Deleuze y Gattari, 2010) en tanto conecta lo heterogéneo en una multiplicidad. Y aunque puede desconectarse en alguna de sus líneas, recomienza, para componer una cartografía singular. Como práctica educativa se configura como una trama micropolítica de líneas infinitesimales con organización heterárquica (Silva Balerio, 2021; Tarde, 2013). Para cada persona se trazan -y ella misma traza- interacciones diversas que a partir de intensidades y relaciones de afectaciones produce efectos subjetivos, cambios en la posición, relación y lugar.

El vagabundeo emerge como una orientación metodológica para una educación social que sostenga la exploración por preferencia y novedad como modo de promoción de aprendizajes (Silva Balerio, 2021).

5. Referencias

- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula 219*, 31-36.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Cactus.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Parodi, L., Pastore, P., y Silva Balerio, D. (2021). *Pedagogía insumisa, trazos inconclusos*. UOC.
- Pastore, P., y Silva Balerio, D. (Coord.) (2016). *Martirené, trazos y legados de una experiencia pedagógica*. Carlos Álvarez editor.
- Ruiz Barbot, M., y Silva Balerio, D. (Coord) (2019). *Te pesa la cana, afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Isadora Editores.
- Silva Balerio, D. (2016a). *Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección*. UOC.
- Silva Balerio, D. (2016b). *Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes*. UOC.

Silva Balerio, D. (2021). Vagabundeo entre esferas de aprendizaje. Habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica. *RES, Revista de Educación Social*, 32, 88-101.

Silva Balerio, D., y Rodríguez, C. (2017). *Adolecer lo común*. UNPFA-INJU.

Tarde, G. (2013) [1898]. *Las leyes sociales*. Gedisa

La mediación penal sostenibilidad ecopedagógica: el mediador(a)-educador(a)

José Manuel Solla Santos y Isabel Elena Peleteiro Vázquez
Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED

Jsolla10@alumno.uned.es

Resumen

En el presente trabajo se analiza la mediación penal como instrumento jurídico susceptible de valoración en torno a su ámbito de aplicación en los diferentes delitos o faltas en el ordenamiento jurídico penal.

Se parte de un concepto de la mediación penal desde una perspectiva ecopedagógica la cual incide en la formación profesional del mediador-educador como elemento estructural para resolución de conflictos.

En él se parte de la justicia restaurativa en el cual se reflejan las diferencias con el procedimiento ordinario. Se describen las ventajas de la mediación penal en relación con su función social y los objetivos que persigue como lo es la pacificación del conflicto entre otros. Asimismo, se estudia su seña de identidad en la justicia restaurativa como cuestión de fondo en relación al diálogo entre las partes que le otorga su propia autonomía, así como su conocimiento como herramienta jurídica y educativa en la justicia penal.

Se argumenta sobre su eficiencia tanto económica como procesal y su funcionamiento como instrumento complementario o alternativo dentro de la jurisdicción penal actual, así como los resultados a raíz de su utilización por parte de los tribunales de justicia en las experiencias piloto en el Consejo General del Poder Judicial (2017).

Referencia

Consejo General Del Poder Judicial (2017). Convenio C.G.P.J Madrid 07 abril 2017.
«La institución Mediación Pontevedra S.L.P. para aplicar de la Mediación en el Ámbito Penal» C.G.P.J - Convenios (poderjudicial.es).

Nuestro aprendizaje en la creación de los MOOC de pedagogía social

Paloma Valdivia, Àngela Janer, Karla Villaseñor y Xavier Úcar
Universitat de Barcelona

paloma.valdivia@uab.cat

Resumen

El 2008 nacen los cursos abiertos y masivos (MOOC) como propuesta educativa disruptiva, pero es solo en los últimos años que han comprendido su utilidad e incrementado su aceptación, sobre todo en el público interesado en la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida (Zhu et al., 2018). Los MOOC ofrecen aprender de manera más autónoma, distribuida y ubicua. Han sido las universidades quienes han visto en los MOOC (Freitas et al., 2015; Zheng et al., 2018) una posibilidad para diversificar su público, realizar transferencia social, crear formaciones de temas emergentes, publicitar su formación de postgrado y ampliar su posicionamiento internacional. Abarca los diversos ámbitos de conocimiento.

Estas nuevas formaciones masivas cuentan con heterogeneidad de perfiles, profesiones, niveles educativos y orígenes, por ello han desarrollado un nuevo formato de enseñanza- aprendizaje. Excepto contadas excepciones, la mayoría de estas plataformas poseen una estructura similar, la mayoría de los cursos duran entre 4 y 6 semanas, y en los últimos años se están realizando modificaciones en el modelo instruccional, hacia la búsqueda de experiencias educativas más participativas y colaborativas.

A continuación, se describen dos procesos de creación de MOOC sobre pedagogía social, los aprendizajes, las ventajas y dificultades que se presentaron.

El 2016 iniciamos la primera experiencia como miembros de un proyecto del programa Erasmus+ de la Unión Europea dirigidos por ThemPra Social Pedagogy (UK) llamado Developing an Open Online Course in European Social Pedagogy (Úcar et al., 2019). Durante tres años formamos parte de un amplio equipo de diferentes países (Inglaterra, Bélgica, Dinamarca, República Checa y Alemania) para generar el MOOC Social Pedagogy across Europe. Este MOOC en inglés, está dividido en 8 sesiones: una sesión introductoria que describe la pedagogía social en Europa, seis sesiones que

ofrecen una visión general de la pedagogía social en los seis países participantes, así como una aportación temática relacionada con la pedagogía social que muestra las tradiciones de pedagogía social y los puntos en común. Esto permitió descubrir que la pedagogía social puede ofrecer una perspectiva significativa para la educación y la atención social. Cada sesión consta de una serie de vídeos cortos, recursos de lectura, un cuestionario y actividades sugeridas para introducir el aprendizaje en la práctica. También hay un foro de debate y una serie de sesiones transmitidas en directo. Para ello fue necesario desarrollar una metodología de trabajo centrada en generar confianza entre los equipos, espacios de generación, co-creación y validación de contenido.

Esta experiencia nos animó a desarrollar el segundo MOOC sobre pedagogía social en castellano y con mayor participación iberoamericana. Entre los años 2018 y 2020 se gestó: Educación Social, Ámbitos de Acción y Reflexión. Las cinco de las seis sesiones tienen una estructura similar, cada una consta de tres bloques de contenidos. El primero es teórico y en él se presentan los conceptos básicos de cada ámbito. En el siguiente bloque se muestran metodologías, técnicas y experiencias. Se ha puesto empeño en mostrar prácticas de diversas partes del continente americano. En el último bloque, educadores y educadoras sociales reflexionan sobre los retos a los que se enfrentan en sus prácticas diarias. La sesión 6 tiene un formato distinto ya que en ella se desarrollan 7 subtemas, cada uno con un orden muy similar a lo explicado.

Este MOOC supuso los siguientes retos: 1) Generar una formación abierta y masiva cuyo contenido y puntos de vista contribuyan al diálogo sobre las diversas acciones e intervenciones en el ámbito educativo y social. 2) Recoger metodologías, prácticas y experiencias diversas e innovadoras. 3) Implicar a personas especialistas en las diferentes temáticas que presentaran contenidos actuales y, sobre todo, útiles para la práctica de los educadores y educadoras sociales. 4) Coordinar la participación de personas expertas desde lo académico y profesional, tanto de España como de otros países europeos y Latinoamérica.

Ambas formaciones se complementan, ofrecen una comprensión de la pedagogía social que puede enriquecer las profesiones educativas y sociales, y las reflexiones académicas. Son un producto educativo actual y completo para quienes se inscriban. Pero a la vez han generado importantes procesos de reconstrucción y aprendizaje para el equipo que lo ha elaborado: en cuestiones tecnológicas y sus posibilidades al crear formaciones sostenibles, actualizables y abiertas, que han generado dinámicas de

priorización, consenso y co-creación de conocimiento; también por la libertad de generar formaciones, contenido y propuestas curriculares.

Por último, hemos descubierto que, a pesar de las diferencias entre nuestros países, nuestras tradiciones de pedagogía social comparten importantes puntos en común y con ello podemos seguir avanzando hacia una perspectiva significativa para la educación.

Acceso a los cursos MOOC

Social Pedagogy Across Europe

(<https://es.coursera.org/learn/social-pedagogy-europe>)

Educación Social, Ámbitos de Acción y Reflexión

(<https://www.coursera.org/learn/educacion-social>)

Referencias

- Freitas, S., Morgan, J., y Gibson, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 455-471. DOI: 10.1111/bjet.12268
- Úcar, X., Arnau L., Valdivia P., Janer A., y Corbella L. (2019). Social pedagogy as a perspective in Spain. En G. Eichsteller y L. Bradt (Eds.), *Insight Report: Social Pedagogy as a meaningful perspective for education and social care* (pp. 39-41). Thempra Social Pedagogy.
- Zheng, Q., Chen, L., y Burgos, D. (2018). *The Development of MOOCs in China*. Springer.
- Zhu, M., Sari, A., y Miyoung, L. (2018). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014-2016). *The Internet and Higher Education*, 37(Abril), 31-39. DOI: 10.1016/j.iheeduc.2018.01.002

La formación ética como estrategia de promoción de los derechos humanos en una sociedad incierta y compleja

Jesús Vilar Martín, Gisela Riberas Bargalló y Àngels Sogas Perales
Universitat Ramon Llull

jvilar@peretarres.org

Palabras clave: derechos humanos; ética profesional; complejidad; formación universitaria.

Resumen

El horizonte ético de la educación social y de la pedagogía social es la promoción de los derechos humanos, entendidos como una integridad indivisible y amplia a favor de la dignidad de las personas y las comunidades. Integridad, en la medida que se promueven todos, sin renunciar a unos en detrimento de otros. Amplia, porque necesariamente ha de integrar las diferentes generaciones de derechos humanos, ya sean los políticos y civiles de carácter individual, los económicos, sociales y culturales, de carácter colectivo, los relacionales o de las comunidades como el derecho a la paz, la calidad de vida y la solidaridad o los que tienen que ver con la globalización, el desarrollo tecnológico y la preservación de los derechos de las generaciones futuras (Caride, 2009; Jiménez, 2007; Martínez de Pisón 2004).

En un momento en que el vínculo permanente entre ciencia, técnica, sociedad y política es inseparable (Morin, 2006), la universidad no puede limitarse a mantener un discurso bienintencionado sobre los derechos. Como responsable de la formación de profesionales, necesita crear estrategias formativas en las que los derechos humanos sean el centro alrededor del cual giran las diferentes áreas y disciplinas del currículo formativo. Es necesario tenerlos presentes en todo el proceso formativo, en una especie de socialización o culturización en los derechos que comporte no únicamente su conocimiento, sino también una vivencia, una comprensión y una capacitación holística para trasladarlos a la práctica profesional, en la medida que estarán realmente presentes cuando se traduzcan en acciones reales y jurídicamente exigibles (Aranguren, 1996).

La formación ética es el elemento que sirve de enlace entre la formación integral en derechos humanos y la capacitación técnica y responsable para la acción profesional

efectiva (Vilar y Riberas, 2017). Entendemos la formación ética desde una mirada poliédrica como formación filosófica que desarrolla la responsabilidad pública y el sentido moral; como capacitación técnica que exige rigor, eficacia y eficiencia técnica y como capacidad estratégica para gestionar situaciones inciertas en forma de dilemas morales (Riberas et al., 2014). Además de ser una formación específica, la planteamos como el elemento orientador de las demás áreas formativas. Se trata de una formación que aporta principios, competencias y capacidades para orientarse en situaciones difusas mediante la creación de conocimiento como estrategia ante la incertidumbre y los elementos que ponen en riesgo el estado del bienestar (Caride et al., 2017).

La mirada ética a la formación que promovemos se fundamenta en los siguientes supuestos:

- Que se construya desde parámetros de complejidad y que contemple la transdisciplinariedad tanto en la construcción de los supuestos éticos, científicos, jurídicos y técnicos que guiarán la acción como en su implementación práctica.
- Que no se quede en una reivindicación generalista de buenas intenciones y se comprometa con la acción transformadora en el día a día de las organizaciones y las comunidades a través del conocimiento.
- Que vaya más allá del cumplimiento de los deberes deontológicos y transite hacia una acción comprometida, autoresponsable, especialmente anticipatoria y proactiva, centrada en el cuidado y en la promoción del bienestar de las personas desde una mirada amplia que incorpore las necesidades materiales y las no materiales.
- Que parta de una mirada ecológica e integral en la que los derechos se materializan en la comunidad y el territorio, entendido como escenario simbólico de construcción de vínculos.
- Que tenga presente la responsabilidad hacia las generaciones futuras desde una mirada global de carácter ecológico que integre de forma harmónica naturaleza y cultura.

Abogamos por una sólida formación científico-técnica con unas profundas raíces en un pensamiento humanista que está plenamente comprometido con la promoción de los derechos humanos, a través de la presencia de una cultura ética en la dinámica formativa cotidiana.

Referencias

- Aranguren, J. L. (1996). La historia de la universalización de los Derechos Humanos. *Eguzkilore. Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 9, 225-241.
- Caride, J. A. (Coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Homo Sapiens.
- Caride, J.A., Gradaílle, R., y Varela, L (2017). Los derechos humanos como pedagogía social. En J.A. Caride, E. Vila y V. Martín (Coords.), *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas* (pp.73-94). GEU.
- Jiménez Benítez, W. G. (2007). El Enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas. *Univ. Sergio Arboleda*, 7(12), 31-46.
- Martínez de Pisón, J. (2004). Las generaciones de derechos humanos. En J. Betegón, F.J. Laporta, J.R. Páramo y L. Prieto (Coords.), *Constitución y Derechos fundamentales* (pp. 409-435). Centro de Estudios Políticos Constitucionales.
- Morin, E. (2006). *El método. Ética*. (Vol.6). Cátedra.
- Riberas, G., Vilar, J., y Rosa, G. (2014). La ética, eje transversal de formación en los grados de educación social y trabajo social. Una mirada prospectiva. En G. Padilla (Coord.), *Contenidos especializados en la enseñanza superior* (pp. 363-385). ACCI.
- Vilar, J., y Riberas, G. (2017). La formación ética de los profesionales sociales en la promoción de los Derechos Humanos. En J. A. Caride, E. Vila, E. y V. Martín (Coords.), *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas* (pp. 175-190). GEU.

SALA 6

**Investigación y acción educativa
ante la emergencia climática**

Educación y comunicación para el cambio climático en la Escuela Comlutense Latinoamericana. Un análisis del antes y el después del curso

Laura Odila Bello Benavides, Édgar Javier González Gaudiano y Gloria Elena Cruz Sánchez

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México

labello@uv.mx

Introducción

El cambio climático (CC) constituye el desafío socio-ambiental más trascendente que ha de encarar la humanidad en el siglo XXI. Múltiples reuniones internacionales se han celebrado para generar políticas sobre CC que aglutinen acuerdos y acciones para enfrentar sus impactos y reducir sus causas. Sin embargo, a pesar de su relevancia y sus implicaciones en prácticamente todas las esferas de la vida social y económica, no deja de llamar la atención el precario interés que este fenómeno guarda en las agendas político-sociales, así como en el campo académico y sus prioridades formativas y de investigación en las universidades.

Esta débil resonancia es una manifestación más de la compleja naturaleza del CC. Se trata de un fenómeno cuya ontología es difícil de definir porque en él concurren prácticamente todas las disciplinas científicas llevadas al límite del conocimiento actual. También porque es sumamente complicado predecir, al menos por ahora, los posibles escenarios de futuro en escalas y particularidades regionales que pudieran inducir políticas de respuesta y programas específicos congruentes.

Al ser un problema sistémico y estructural, las causas del CC están articuladas al modelo de desarrollo dominante, por lo que enfrentar el origen del mismo y las consecuencias que se derivan implica introducir cambios radicales en las formas en que explotamos, transformamos, distribuimos y consumimos los recursos y las cargas ambientales, así como en los estilos de vida asociados. Ese ha sido el costo que social y políticamente no hemos estado dispuestos a pagar, pese a toda la evidencia científica disponible. De ahí la escasa atención que se le presta y las dificultades para generar una representación social acorde con su complejidad y magnitud.

Por ello, el 5º informe del IPCC (2014) ha abierto el foco para considerar otras aportaciones más allá de las ciencias del clima y de la economía, tales como culturales, antropológicas, ideológicas, psicológicas, educativas, que serán clave para entender cómo las distintas sociedades y colectivos humanos valoran el potencial de amenaza del CC y deciden responder a él. Nociones como resiliencia social y justicia climática, orientadas a la gestión de acciones de adaptación al CC, comienzan a aparecer en las agendas internacionales y nacionales para dimensionar mejor sus impactos en comunidades vulnerables.

La conducta de las sociedades humanas a la crisis climática no va a depender únicamente del mejor conocimiento científico disponible. El ‘factor humano’, en todas sus dimensiones y manifestaciones, va a ser fundamental para eludir los peores escenarios futuros. Es preciso, para ello, incrementar el conocimiento de cómo las personas y las comunidades humanas interpretan, valoran, actúan y cambian –o no– frente a la crisis climática (González-Gaudiano y Meira-Cardona, 2020). Esa es la idea central de este curso.

Desarrollo

En el marco de la XXVIII Edición de la Escuela Complutense Latinoamericana, la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Complutense de Madrid (UCM), se ofreció un curso sobre Educación y comunicación para el cambio climático (CC), en instalaciones de la UV en Xalapa, Veracruz, 2019. El curso fue impartido por dos especialistas en comunicación sobre CC, dos en educación sobre CC y uno en Climatología (tres de la UV y dos de la UCM). Estuvo dirigido a estudiantes universitarios y profesionistas interesados en especializarse en temas asociados con el diseño de estrategias educativas y comunicativas para mejorar la comprensión de la dimensión social del CC. La asistencia de los participantes fue voluntaria y todos ellos con experiencia en el campo de la educación ambiental.

Tuvo como propósito caracterizar los rasgos generales de una estrategia de educación y comunicación para el CC, dada su complejidad y la diversidad de la población-meta, enfatizando la comprensión y sensibilización de sus causas, sus impactos y las medidas de respuesta. La duración fue de 50 horas distribuidos en diez sesiones a lo largo de dos semanas. Asistieron 18 estudiantes y 27 profesionistas de cinco países, de variadas disciplinas. Recurrimos a la pedagogía crítica como enfoque

de trabajo y buscamos generar espacios de reflexión acerca de las causas del CC. Los contenidos y recursos didácticos los mostramos en el cuadro 1.

Cuadro 1. Contenidos y recursos didácticos	
Contenido	Actividades y recursos didácticos
Tema 1 ¿Qué es y qué no es el cambio climático? Su dimensión biofísica	Discusión sobre la dimensión biofísica del cambio climático
Tema 2 La construcción de acuerdos a nivel internacional. Actividades prácticas: Presentación en ppt, Discusión grupal del Video «El punto de no retorno en el cambio climático» - <i>thenetwork</i>	Presentación en ppt, Discusión grupal del Video «El punto de no retorno en el cambio climático» - <i>thenetwork</i> Discusión grupal
Tema 3 Exposición de las Estrategias de postergación de políticas de respuesta.	Presentación del documental: <i>Mercaderes de la Duda</i> . Debate sobre el tema
Tema 4 El papel de los medios de comunicación en la construcción de opinión pública y las representaciones sociales.	Presentación de documentales a favor y en contra del cambio climático y discusión sobre su orientación y contenido. En contra: El timo del cambio climático. Debate acerca de posiciones a favor y en contra, la comunicación sobre esto y sus impactos.
Tema 5 El modelo del déficit informativo y la alfabetización científica.	Presentación en el pleno con proyección del documental <i>Una verdad incómoda</i> Al Gore. Discusión en pequeños grupos del trabajo de Dupigny-Giroux (2010).
Tema 6 Educación, comunicación y cambio climático.	Análisis de prácticas de consumo con énfasis en la alimentación y cálculo de huella de carbono. Presentación y discusión del documental: <i>Seis grados que podrían cambiar el mundo</i> . <i>NationalGeographic</i>
Tema 7 La opinión pública ante el CC	Proyección de los documentales elaborados por jóvenes <i>TheClimatepuppets</i> , <i>cuttheropes</i> y/o <i>Jóvenes frente al cambio climático</i> , empleando un sencillo protocolo ad hoc para el análisis de la representación del CC en el discurso de los jóvenes (2 horas).
Tema 8 Estrategias comunicativas ante fenómenos meteorológicos extremos.	Debate grupal sobre estrategias comunicativas ante fenómenos meteorológicos extremos.
Tema 9. Hacia una conclusión de las estrategias educativas y comunicativas sobre el cambio climático. ¿Educar y comunicar sobre el clima o para el cambio? La formación específica (académica y profesional) en el periodismo del acontecer meteorológico; La responsabilidad (ética, informativa y científica) de los medios de comunicación en las coberturas de riesgos y catástrofes.	Actividad práctica: Taller de remix y comentario del audiovisual: Como evitar el cambio climático muy rápido. https://www.youtube.com/watch?v=3X-ZokMfh4M&feature=youtu.be Evaluación del curso.

Resultados

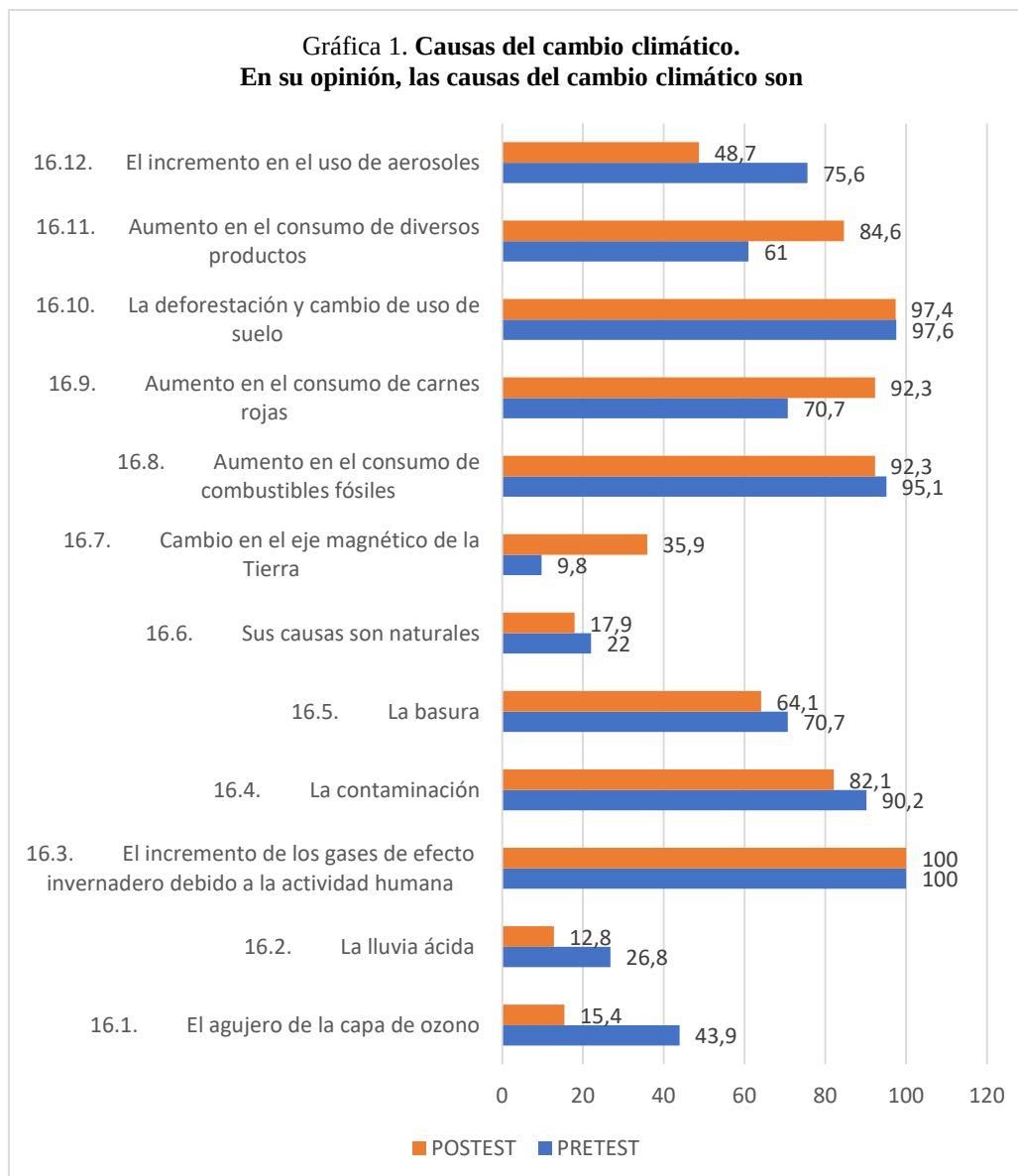
Los resultados acerca de la pertinencia del curso los valoramos mediante el análisis de datos obtenidos en la aplicación de un pretest y postest. La hipótesis de

investigación fue que dada la complejidad del fenómeno del CC, su comprensión acerca de causas e impactos (biofísicos y sociales) presenta dificultades epistémicas que se precisan clarificar. El instrumento demoscópico empleado constó de 28 preguntas cerradas: 10 de control y 18 relacionadas con conocimientos sobre causas e impactos del CC, representación, consumo y actitud. Se piloteó y validó, arrojando una confiabilidad de 0.79 (estadístico Alfa de Cronbach).

La base teórica para la elaboración del instrumento demoscópico fue la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979). Nos centramos en la dimensión de la información y de la representación para valora cómo a partir de las estrategias educativas formuladas es posible generar cambios en las representaciones sociales sobre el cambio climático. Aquí presentamos resultados relacionados con dos categorías analíticas: 1) causas y consecuencias del cambio climático, y 2) representación del cambio climático. El interés en explorar estas dos categorías está en la prevalencia de concepciones erróneas y zonas oscuras en relación con la dimensión biofísica del fenómeno (Bello et al., 2017; García-Vinuesa et al., 2020).

En cuanto a las causas del cambio climático en el gráfico 1, se puede advertir que existen cambios en la visión acerca de los elementos causantes del fenómeno. Destacamos que nociones erróneas como el agujero de la capa de ozono, la lluvia ácida y la contaminación tuvieron diferencias significativas. El estadístico Xi cuadrada arrojó valores de diferencia significativa de 0.038. Por lo que podemos inferir que incorporar contenidos dirigidos a profundizar en estos tópicos resulta relevante para la comprensión compleja del cambio climático.

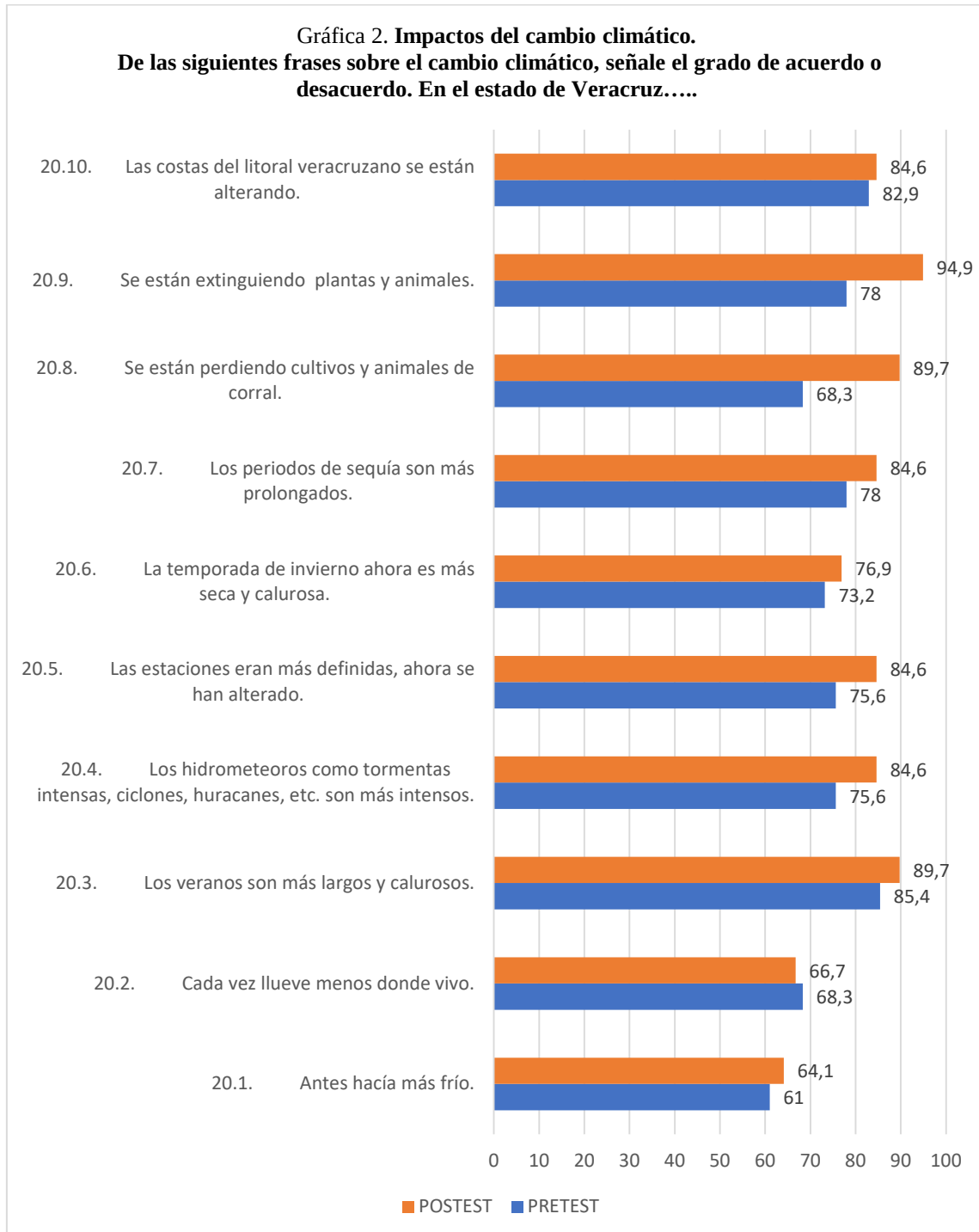
Los impactos del cambio climático los valoramos a partir de la regionalización del fenómeno y con interseccionalidad con las condiciones de vulnerabilidad (IPCC, 2014, 2019). En la gráfica 2 mostramos unos aspectos de sus impactos regionales. Aquí también se reconocen diferencias significativas, cuyos valores del estadístico Xi cuadrada arrojó valores de diferencia significativa de 0.05 en los ítems 20.8 y 20.9. Esto es, en lo relacionado con la alteración de los ecosistemas. Destacamos que en lo relacionado con hidrometeoros no se reportan diferencias significativas. Inferimos que puede deberse a las acotaciones que en la sesión sobre este tema se discutieron.

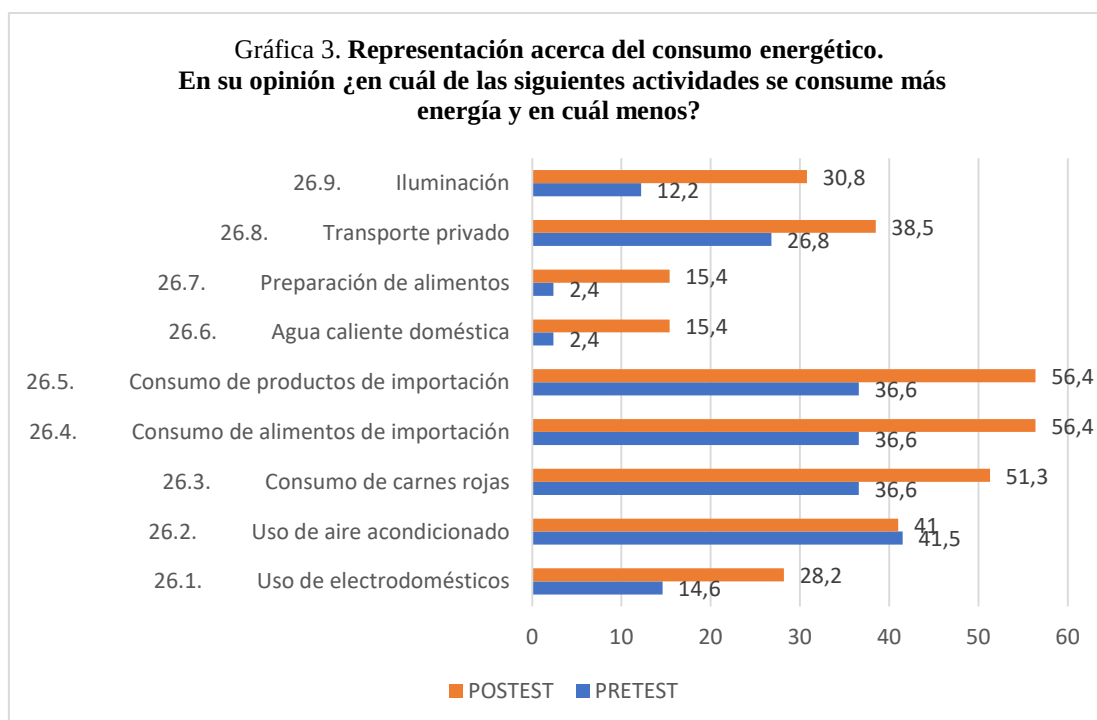


Especial interés fue explorar en la dimensión de la representación del cambio climático lo relacionado con el consumo energético. Los resultados los reportamos en la gráfica 3. Como se puede apreciar, este eje de la representación tuvo cambios significativos. El estadístico Xi cuadrada arrojó valores de diferencia significativa de 0.041 a 0.05 en los ítems 26.3, 26.4, 26.5, 26.8 y 26.9. Esto lo atribuimos a los debates grupales que se propiciaron a partir de la discusión de los tópicos que abrimos en el curso en los que enfatizamos prácticas de consumo a nivel planetario, nacional y regional.

Los resultados globales acerca del estudio de comparación de medias para muestras relacionadas (t-Student) señala diferencias significativas ($p=0.002-0.025$; si $p<0.05$ se rechaza H_0) en: la comprensión biofísica, representación/visión, riesgo y

vulnerabilidad frente al cambio climático. Por lo que es posible inferir que tanto la propuesta pedagógica como las estrategias didácticas fueron adecuadas y el propósito del curso de logró.





Reflexiones

Recuperamos diversas reflexiones a partir del curso impartido. En primer término, exponemos que de los 20 cursos que se ofrecieron en el marco de las actividades Escuela Complutense Latinoamericana-Universidad Veracruzana, este fue el curso con mayor audiencia. Este dato revela el creciente interés por incorporar la educación para el cambio climático en la formación escolar en sus diversos niveles educativos.

En cuanto al diseño y desarrollo del curso, consideramos que la experiencia de los cinco instructores en aspectos del cambio climático: dimensión biofísica, comunicación y educación, ha sido un elemento decisivo tanto en la selección de contenidos como en el abordaje de estos. Esta etapa del diseño del curso tuvo una duración de seis meses en los que se debatió la pertinencia de cada aspecto. Otro aspecto fundamental ha sido la retroalimentación por parte de los asistentes que nos ha aportado elementos para formular propuestas educativas de mayor alcance pedagógico, centradas en la reflexión, la dimensión ética, crítica y política de la educación para el cambio climático.

De estos resultados inferimos la necesidad de generar prácticas educativas y comunicativas que vinculen conocimientos procedentes de diversas disciplinas que permitan comprender mejor los impactos geoclimáticos, biofísicos, sociales y económicos a nivel local y regional, que favorezcan acciones de respuesta individual y de eficacia colectiva.

Referencias

- Bello Benavides, L., González Gaudiano, É., y Meira Cartea, P. Á. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 505-532. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/23>.
- Dupigny-Giroux, L.A. (2010). Exploring the challenges of climate science literacy: Lessons from students, teachers, and lifelong learners. *GeographyCompass*, 4/9, 1203-1217.
- García-Vinuesa, A., Bello Benavides, L. O., e Iglesia Da Cunha, M. L. (2020). Desigualdades de género en la educación para el cambio climático. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 1013-1014. https://www.researchgate.net/publication/344782053_Desigualdades_de_genero_en_la_educacion_para_el_cambio_climatico_Estudio_de_caso_Mexico_y_Espana.
- González Gaudiano, É., y Meira Cartea, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático ¿educar sobre el clima o para el clima? *Revista Perfiles Educativos*, XLII(168), 157-175. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>.
- IPCC (2014). *Cambio climático. Impactos, adaptación y vulnerabilidad. Resumen para responsables de políticas. Contribución del Grupo de trabajo II al Quinto Informe de Evaluación del IPCC*. OMM, PNUMA.
- IPCC (2019). *El cambio climático y la Tierra. Informe especial del IPCC sobre el cambio climático, la desertificación, la degradación de las tierras, la gestión sostenible de las tierras, la seguridad alimentaria y los flujos de gases de efecto invernadero en los ecosistemas terrestres*. IPCC.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Representación social del cambio climático en jóvenes universitarios españoles

Amor Escoz Roldán y José Gutiérrez Pérez
Universidad de Granada

amorescoz@correo.ugr.es

Palabras clave: representaciones sociales; cambio climático; alfabetización climática; educación; universidad.

Introducción y marco teórico:

Entender las similitudes y diferencias entre lo que piensa la población y la ciencia disponible sobre las causas, procesos, consecuencias y soluciones de la alteración antrópica de los fenómenos climáticos nos abre una ventana para demostrar que la cultura común en torno al cambio climático (CC) puede tener mayor influencia que su representación científica. El peso de ciertas variables asociadas a las formas en que se construye dicha cultura común en las sociedades genera diferencias en cuanto al grado de importancia que se le da al fenómeno. Conocer la representación social (RS) del CC en estudiantes universitarios resulta de gran interés, debido a que la comunicación del mismo se suele restringir al ámbito de la investigación y su potencial de amenaza apenas ha llegado al público en general, provocando un flujo discontinuo que no conecta significativamente con las ciencias del clima, dando como resultado diferentes creencias sobre el CC y una cultura común en torno a él que genera dudas e incertidumbres.

Esta investigación pretende analizar cómo influye en la RS del CC diferentes variables que tienen que ver con la titulación estudiada, el año cursado o el contexto territorial del estudiante. De manera se pueda valorar cómo pesa en la construcción de los conocimientos sobre las causas, las consecuencias, los procesos biofísicos y las soluciones del CC la cultura común que se ha creado en torno a este fenómeno y la cultura procedente de la formación académica.

Justificamos esta investigación apoyándonos en el concepto de punto de inflexión climático, es decir, en la posibilidad de haber sobrepasado umbrales en la alteración del clima que pueden conllevar cambios abruptos o irreversibles (IPCC, 2001).

Actualmente se han constatado diversos puntos críticos interconectados que están experimentando este tipo de cambios en la selva del Amazonas, el bosque boreal, el permafrost, el hielo marino del Ártico o la gran barrera de coral, entre otros (Lenton et al., 2019). El rebasamiento de estos límites de equilibrio ya está causando que millones de personas estén sufriendo las consecuencias del CC en forma de pobreza extrema, migraciones, desigualdad, etc., propiciando así que el Parlamento Europeo declarase la emergencia climática en la Unión Europea, convirtiéndose en el primer continente en hacerlo.

Hay evidencia basada en resultados de investigación que demuestra que la cultura común en torno al fenómeno del CC puede tener mayor influencia que su representación científica porque el peso de ciertas variables asociadas a las formas en que se construye dicha cultura común en las sociedades avanzadas genera diferencias en cuanto al grado de importancia que se le da al fenómeno (Escos et al., 2020; Meira et al., 2018).

La base teórica de esta investigación es la «teoría de las representaciones sociales» de Serge Moscovici, la cual apunta que una representación es un conjunto organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a la cual las personas hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, y liberan los poderes de su imaginación actuando en su entorno inmediato (Moscovici, 1979). Las representaciones sociales aparecen cuando los individuos debaten temas de interés o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativo por quienes tienen el control de los medios de comunicación (Farr, 1983). Otra aportación al respecto es la de Dan Sperber (2005), quien reconoce que la representación es la relación entre lo que se representa, lo que es representado y el usuario de la representación. Y añade un cuarto elemento si la representación es producida por algo diferente al usuario, en este caso, un objeto científico de difícil comprensión como es el CC.

Algunas líneas de investigación contemporánea con respecto a la RS del CC han ido en la línea de la «hipermetropía ambiental», es decir, el CC es difícil de percibir, lo vemos como algo lejano, ya que la gran mayoría de las veces lo vemos a través de los medios de comunicación (Meira et al., 2013). Las limitaciones cognitivas es otra de las líneas de investigación, ya que el CC es un fenómeno difícil de entender y nos cuesta más trabajo comprender sistemas complejos y que evolucionan como es el caso del clima, por eso no somos conscientes de las consecuencias lejanas de nuestros actos (Stermann, 2011). También están las investigaciones en torno a las repuestas frente al

CC, es decir, que los procesos intuitivos de toma de decisiones serán favorables si quien toma la decisión de actuar tiene información suficiente para valorar las opciones disponibles (Heras, 2005). O también, aquellas enfocadas al déficit informativo, que quiere decir que, aunque los problemas ambientales sean identificados en la ciencia, también se necesita que la información de los científicos se incorpore al sentido común para que puedan ser tratados como verdaderos problemas ambientales (Bulkeley, 2000). Por último, está la falta de confianza de la población en el consenso científico y en el poder que puedan tener los gobiernos a la hora de instaurar medidas eficaces para mitigar el problema (González y Meira, 2009)

El estudio de las RS del CC en grupos de universitarios merece especial atención debido a que se suponen personas formadas y con capacidad suficiente para considerar, razonar y en su caso discrepar sobre la información recibida en los medios y, en algunos casos, en las titulaciones que cursan, además, son personas atractivas para estudiar la percepción que poseen sobre este caso en concreto ya que, de los resultados obtenidos, puede preverse la tendencia futura a un comportamiento más o menos involucrado en la intención de cambio de conductas que puedan reducir el fenómeno del CC. El papel que desempeñan las universidades en dicho proceso merece especial atención por ser instituciones de referencia en la generación de conocimiento científico y en la formación tanto de profesionales como de ciudadanos/as sensibles ante las amenazas del CC y que se impliquen en la búsqueda de alternativas sociales, económicas y tecnológicas.

Por eso se espera que, en un futuro, y gracias a la inclusión de contenidos sobre la crisis climática en los planes docentes, se mejore la alfabetización en este sentido, entendiendo como alfabetización climática como la comprensión de la influencia que generamos en el clima y viceversa. Es decir, una persona alfabetizada climáticamente entenderá los principios esenciales del sistema climático de la Tierra, conocerá cómo evaluar la información científica, podrá comunicar dichos conocimientos de forma significativa y será capaz de tomar decisiones informadas con respecto a acciones que podrán afectar al clima (US Global Change Research Program, 2009).

Objetivos

Nos proponemos con este estudio explorar la RS del CC en estudiantes universitarios a través de diferentes variables que permitan clarificar algunos aspectos relevantes de estos procesos ligados al contexto de la formación universitaria:

- 1) Analizar si la formación universitaria condicionada por la rama del conocimiento y el curso académico que se está realizando influye en la RS del CC.
- 2) Evaluar los conocimientos sobre las causas, las consecuencias, los procesos biofísicos y las soluciones del CC en estudiantes universitarios de manera que, se pueda valorar cómo pesa en la construcción de dichos conocimientos la cultura común que se ha creado en torno al cambio climático y la cultura procedente de la formación académica.
- 3) Averiguar si los estudiantes universitarios saben identificar a través de las causas, consecuencias, procesos biofísicos y soluciones del CC, los riesgos que entraña este problema y, en concreto, los relacionados con fenómenos atmosféricos extremos y con la salud.
- 4) Determinar si los contextos cultural y/o territorial/climatológico de los lugares de residencia de los estudiantes universitarios influyen significativamente en la generación de su RS del CC.

Metodología

Se parte de la base de que el estudio pretende profundizar en la comprensión de los procesos cognitivos y socio-culturales que intervienen en la representación de un «objeto» que se genera originalmente en el campo científico, en este caso, el CC. Con este trabajo se pretende ahondar en las diferencias que puede haber en la representación dentro del colectivo universitario. Más específicamente, en comprobar cómo la formación académica superior puede intervenir e influir en la construcción social de las RS del CC, considerando como una cuestión hipotética central las diferencias que pueden aparecer en función de las variables independientes: rama del conocimiento, la titulación y el curso académico que cursan los estudiantes y, por lo tanto, su mayor o menor proximidad con aquellos campos científicos relacionados con el clima y su alteración antrópica.

Se ha optado también por la exploración de la variable del territorio/socio-cultural, haciendo comparaciones entre alumnos universitarios que, siendo de diferentes países (es decir España y Portugal), se consideran a la vez dentro de un territorio común (que es la península ibérica) y, sin embargo, experimentan características climatológicas diferentes en el eje norte/sur y pertenecen a ámbitos socio-culturales y académicos también diferentes.

Se ha utilizado un instrumento de medida basado en la mejor literatura científica en torno a las causas, las consecuencias, los procesos biofísicos y las soluciones del CC, relacionándolo con algunos de los 17 Objetivos propuestos por Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible en la Resolución 70/1 (2015), como son los ODS asociados con el agua y la salud.

Además, esta investigación adopta una perspectiva multidisciplinar, y es que, el CC ha de considerarse desde esta perspectiva ya que las causas que lo provocan, los procesos biofísicos que lo conforman, las consecuencias que tiene y las posibles soluciones, están íntimamente relacionadas, ya que requiere un enfoque complejo que abarque disciplinas que van desde la física y la biología hasta la psicología o la economía, entre otras. Por eso es imprescindible aunar las aportaciones de las ciencias sociales y humanas con las ciencias naturales y tecnológicas para hacer frente a la crisis climática.

Hemos utilizado una muestra de 1709 universitarios de grado repartidos entre las universidades públicas de Granada (Andalucía. España), habiendo recopilado 522 cuestionarios en ella, Santiago de Compostela (Galicia. España) con 644 y Miño (Braga. Portugal) con 560.

En cuanto al instrumento utilizado para realizar esta investigación, se trata de un cuestionario *ad hoc*, con 45 preguntas que se dividen en dos bloques. El primer bloque consta de 32 preguntas tipo Likert donde se lanzan preguntas que pueden o no estar relacionadas con el CC, de manera que lo que se pretende con ello es valorar la alfabetización climática que el estudiante tiene al respecto. Las preguntas de este primer bloque se dividen en cuatro dimensiones diferentes: causas, consecuencias, procesos biofísicos relacionados y soluciones del CC. Este primer bloque es el que abarca todas las variables dependientes que se han utilizado para la realización de los análisis que se mostrarán a continuación. El segundo bloque consta de las 13 preguntas restantes, donde las cuestiones son de corte personal para averiguar cómo siente y actúa el estudiante frente al CC.

El instrumento utilizado es un instrumento de segunda generación con una fiabilidad del 0,74 a partir del coeficiente alfa de Cronbach. Esta fiabilidad no es excesivamente alta como sería deseable, por eso actualmente se está realizando una mejora mediante una validación del cuestionario por expertos.

Así pues, en función de todo lo expuesto anteriormente, se han lanzado 3 hipótesis alternativas y una hipótesis nula:

H1: Los conocimientos y creencias de los estudiantes universitarios en relación a las causas, consecuencias, procesos biofísicos y respuestas y/o soluciones que tienen que ver con el CC están influenciados por la formación universitaria recibida. Estos conocimientos serán más abundantes y especializados en las ciencias del clima cuando los estudiantes pertenezcan a titulaciones de ciencias naturales o ingeniería/tecnologías, y mayores, conforme avanzan en sus estudios académicos.

H2: Dentro de las creencias relacionadas con el cambio climático, la negación del mismo estará significativamente asociada con una representación que menosprecia las consecuencias del calentamiento global, entre ellas, los riesgos para la salud y otros fenómenos meteorológicos extremos relacionados con el agua, de manera que, los estudiantes pertenecientes a contextos territoriales con altos niveles promedio de lluvia y bajas temperaturas anuales promedio tenderán a minimizar la representación social de los riesgos asociados con el CC, y viceversa.

H3: La RS del CC en torno a las causas, consecuencias, procesos biofísicos y respuestas y/o soluciones del CC y su vínculo al agua y la salud se crean debido a una relación significativa con el contexto territorial y sociocultural, de la misma manera que se asocia a la autopercepción de información del estudiante y su actitud proambiental.

Así pues, si estas hipótesis no se pueden aceptar, cabe la posibilidad de pensar que la RS del CC en estudiantes universitarios no se determina en un grupo de población por la formación académica recibida, el contexto territorial y socio cultural por lo que, aunque considerándose personas que pertenecen a un ámbito alfabetizado científicamente, ello no está modificando de forma transcendental la representación social de este fenómeno, al menos en aspectos que están relacionados con la cognición del individuo.

Resultados

Exponemos los resultados a través de 5 análisis diferentes:

ANÁLISIS 1: Para el primer análisis solo fueron encuestados los estudiantes de la Universidad de Granada de todas las ramas del conocimiento desde primer curso hasta cuarto curso. Los resultados que arroja este estudio es que 100 % encuestados reconoce la existencia del CC y su impacto (global e individual) y que es debido a causas humanas y tienen alta seguridad en ello. Los estudiantes encuestados tienen conocimientos muy generales sobre CC, pero contradicciones en conceptos de las

ciencias del clima. Se otorgan responsabilidad individual y colectiva media y, sin embargo, la opinión con respecto al consenso científico es del 50 %

En las preguntas del cuestionario hay 3 preguntas referidas a la salud, de las cuales dos de ellas son contestadas de forma incorrecta y solo una correctamente. Se puede afirmar que son bajos los conocimientos en causas/consecuencias/soluciones CC y añaden que la información recibida en la titulación /información específica sobre CC también es baja.

Por último, se ha constatado diferencias significativas entre estudiantes Ciencias Naturales y Tecnológicas (CNT) y Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), siendo la titulación Ciencias Ambientales la que mayores conocimientos posee sobre ciencias del clima y en preguntas referidas a riesgos climáticos y salud. También se encuentran diferencias entre estudiante de primer curso y cuarto curso.

ANÁLISIS 2: Los resultados de este análisis son los mismos que los del análisis anterior en cuanto a las opiniones sobre la existencia del CC y la seguridad en ello, sin embargo, en esta ocasión lo hemos comparado con una demoscopia del año 2013 con la población española en general (Meira et al., 2013) y en cuanto a las creencias de la existencia del CC se incrementa en más de 8 puntos porcentuales y en 20 puntos en la seguridad de que está ocurriendo.

En este segundo análisis se ha dividido el cuestionario en 4 dimensiones. En la dimensión causas se observó que el 83,5 % cree que el CC se debe principalmente causas humanas. El 77,3 % piensa que hay consenso científico en ello y, sin embargo, el porcentaje se divide entre los que piensan que sí hay consenso científico sobre las causas y los que no.

Por otro lado, el 73,3 % piensa que el efecto invernadero es de origen natural, siendo esto correcto y, sin embargo, el 40,6 % cree que el efecto invernadero es ocasionado por la actividad humana lo cual no es así. También encontramos diferencias significativas en la titulación. Observamos como en la dimensión causas prácticamente todas las preguntas son contestadas de forma correcta y sin embargo en la dimensión procesos biofísicos se puede observar que el porcentaje de preguntas correctas es menor. En cambio, en la dimensión consecuencias se observa que el porcentaje de aciertos también es bastante elevado al igual que la dimensión soluciones en las que todas las preguntas son contestadas correctamente.

ANÁLISIS 3: En este tercer análisis también se ha dividido el cuestionario por dimensiones, pero esta vez la muestra incluye universitarios de todas las ramas del

conocimiento. La media de las cuatro dimensiones es 2,77 siendo de nuevo la dimensión respuestas la que despunta de esta media y vuelve a ser la dimensión procesos la que se queda por debajo de la misma. Si comparamos esta media por curso y rama del conocimiento, de nuevo, la dimensión respuestas es la que sobrepasa la media, pero no se encuentran diferencias conforme se avanza de curso y tampoco grandes diferencias entre los de CNT y CHS. Se observa en el análisis de la varianza por ítem según la rama y el curso, que no hay diferencias entre CNT y CSH ni tampoco entre primer y último curso en el 28 % de las preguntas del cuestionario. Por otro lado, no hay diferencias entre CNT y CHS, pero sí en el curso en el 12 % del cuestionario, y de forma contraria nos encontramos diferencias en el 43 %. Por último, hay diferencias tanto en la rama del conocimiento como en el curso en el 15% de los ítems. Por tanto, se puede concluir que el promedio de respuestas correctas al total de la prueba es del 65 %, lo cual quiere decir que el grado de alfabetización climática es medio. Se mantiene notable simetría en las tendencias de las dos variables independientes manejadas: curso (64,78 % al inicio y 65,87 % al final) y rama académica (68,1 % para CNT y 61.68 % para CSH). El nivel de conocimiento no es homogéneo y se observa mayor grado de alfabetización climática en consecuencias del CC y a las respuestas para mitigar las emisiones de GEI o adaptarse a las consecuencias de la alteración antrópica del clima terrestre; y menos grado de alfabetización climática en ítems referidos a las causas y los procesos físicos implicados en el CC.

Además, se observan diferencias entre CNT y CSH, reforzadas al contrastar los resultados sobre la variable titulación, registrándose diferencias estadísticamente significativas en el 60 % de ítems. El 28 % de los ítems se detecten diferencias significativas entre primer curso y último curso y posible prevalencia del saber común sobre el científico: registran ítems en que los que el estudiantado de CSH muestra una competencia significativamente mayor que CNT.

ANÁLISIS 4: En este cuarto análisis, se repiten los patrones en cuanto a preguntas referentes a la existencia CC, en la seguridad en ello y que es por causas humanas. En este caso, se ha utilizado como muestra el alumnado de CSH. Se dividió también el cuestionario en dimensiones, pero esta vez los resultados se mostraron por puntuaciones en vez de por medias. La máxima puntuación que se podía obtener era 128 y la mínima 32 (asignándole 1 punto a una respuesta incorrecta y 4 a la correcta). La media se sitúa en 86,71 puntos, y curiosamente la titulación que obtiene mayor puntuación es el grado académico Historia.

De nuevo, la dimensión consecuencias y soluciones son las dimensiones con mayores porcentajes de respuestas correctas y por tanto donde mayor alfabetización climática hay. También se han detectado diferencias significativas en todas las categorías analizadas.

ANÁLISIS 5: En este último análisis se eluden las ramas de conocimiento y el curso académico y le damos importancia al contexto territorial, la autopercepción de información y a la actitud proambiental. En función de esto hacemos comparaciones entre tres contextos diferentes: estudiantes de Granada, Santiago de Compostela (España) y Braga (Portugal –que se considera el contexto de contraste–) a través de estas variables en función de aquellas preguntas del cuestionario que tengan que ver con la relación agua/CC.

En primer lugar, se hace referencia a las preguntas de opinión general sobre CC, pero analizando los resultados considerando los tres contextos de forma conjunta. Se observa que se repite el patrón de la existencia del CC, provocado por causas humanas, el consenso científico o la responsabilidad. Si analizamos estas mismas preguntas, pero ya de forma independiente en cada contexto, se observa que los resultados son prácticamente los mismos, eso sí, en el caso de la responsabilidad, en el contexto de contraste se siente menos responsable tanto de forma individual como colectiva.

Con respecto a las preguntas conceptuales sobre CC, como se ha mencionado anteriormente, ahora el cuestionario no se divide por dimensiones, sino que se han elegido aquellas preguntas que tienen que ver con la relación del agua y el CC. Y aunque esto es así, aquellas preguntas que no han sido contestadas de forma correcta también son preguntas que, aunque estén relacionadas con el agua también se refieren a procesos biofísicos que tienen que ver con el CC, de manera que se denota de nuevo un reflejo del patrón de los anteriores resultados.

Es aquí donde cobra mayor importancia la interpretación de los resultados de este análisis, ya que cuando se hacen preguntas referentes al grado de autopercepción sobre la información que los alumnos tienen sobre el fenómeno, el contexto de contraste es el que mayor informado se siente en todas las preguntas realizadas y lo mismo pasa cuando se pregunta por el grado de actitud proambiental que tienen.

Los resultados de este análisis, en concreto, se muestran en función de tres hipótesis lanzadas para el mismo:

H1. Negar la existencia del CC como fenómeno científico incide significativamente en la representación a la baja de las consecuencias del calentamiento global y otros fenómenos extremos.

Los resultados de este análisis son iguales a los obtenidos en los análisis anteriores y a los consultados en otros estudios de población en general (Meira et al., 2013), lo que determina un negacionismo con tendencia a la baja. Sin embargo, en lo referente a la responsabilidad individual/colectiva, se denota una mayor «hipermetropía ambiental» en el contexto territorial 3. Por tanto, la hipótesis primera se rechaza.

H2. Contextos territoriales con niveles promedio de pluviosidad altos y temperaturas medias anuales bajas ejercen una influencia minimizadora en la representación social de los efectos y percepción del riesgo del CC, de manera que, al contrario, contextos territoriales con niveles promedio de pluviosidad bajos y temperaturas medias anuales altas ejercerán una influencia maximizadora en la representación social de los efectos y percepción del riesgo del CC

En relación a los enunciados referentes a efectos CC y percepción del riesgo que se incluyen en la dimensión consecuencias (aumento de temperatura, pluviosidad y desertificación en la península ibérica) se constata que el contexto territorial 3 es el que mayor informado se autopercibe. Sin embargo, es la muestra que obtiene valores más bajos de acierto en sus respuestas y valoran de forma incorrecta el ítem «El cambio climático disminuirá la pluviosidad en mi país». Según esto, la hipótesis segunda también se rechaza.

H3. Contextos político culturales diferentes entre dos territorios genera distintas actitudes proambientales y sensaciones de información, y por tanto diferentes representaciones sociales sobre las causas, consecuencias y soluciones del cambio climático y su relación con el agua.

Para esta hipótesis se concluyen tres resultados:

- 1º) La autopercepción del nivel de información es mayor en el contexto territorial 3, seguido del contexto territorial 2 y 1 las siguientes variables referentes a la sensación de información sobre el CC en general, en las causas y en las consecuencias del mismo.
- 2º) La autopercepción del nivel de información es mayor en el contexto territorial 3, pero igual en el 1 y 2 en las variables referentes a la sensación de información sobre las medidas de lucha contra el cambio climático y en la valoración sobre la formación recibida y el grado de actitud proambiental.

3º) La participación en actividades formativas específicas sobre CC en todas las variables es igual para los tres contextos territoriales.

Se destaca que el contexto territorial 3 es el territorio de características pluviométricas y de temperatura igual al contexto territorial 2, y, sin embargo, se desmarca de las dos primeras premisas, por tanto, tampoco admite la tercera hipótesis.

Conclusiones

Prácticamente el 100 % de los universitarios encuestados conocen el fenómeno del CC. Reconocen lo que está ocurriendo y que los cambios se deben principalmente a causas humanas. El nivel de conocimientos sobre el clima de los universitarios es medio-alto.

Todos los universitarios participantes en esta investigación, independientemente de su procedencia, coinciden en que los impactos del CC se producirán tanto a nivel global como regional (en su país). Identifican que habrá episodios de fenómenos atmosféricos extremos e impactos en la salud, están seguros de que el país donde viven es más responsable de las causas del CC que ellos personalmente y coinciden en que han recibido muy poca información sobre el CC en su formación y poca o ninguna formación complementaria específica sobre el tema fuera del contexto universitario.

Existe una creencia negativa y errónea sobre los procesos biofísicos fundamentales para el desarrollo de la vida en la Tierra, como es el caso del efecto invernadero o errores en otras ideas y conceptos paracientíficos.

El nivel de conocimiento general sobre el CC destaca comparativamente sobre otros grupos de población menos familiarizados con el ámbito científico de acuerdo con la literatura disponible. El peso del conocimiento común del CC es notable en los universitarios encuestados, probablemente debido a las interacciones sociales y la comunicación informal que se genera en torno a este fenómeno. Existe una convivencia entre los conocimientos adquiridos en la educación superior y los adquiridos en contextos no académicos.

En cuanto a la relación entre la crisis del agua y el cambio climático se asume que el grado de conocimiento de los estudiantes sobre esta relación es mucho mayor que cuando la estudian por dimensiones.

La autopercepción de la información sobre el CC de los estudiantes universitarios en el contexto de contraste no coincide con la corrección científica de las respuestas obtenidas en su gran mayoría.

Al comparar los tres contextos territoriales se observa que el territorio y el clima no influyen en la representación social del CC.

Por último, destacamos los aspectos más relevantes de los resultados de este estudio:

- Aspectos a destacar de la rama de conocimiento:

Existen diferencias significativas en general entre los estudiantes pertenecientes a las ramas de conocimiento de CNT y los estudiantes de CSH, teniendo los primeros un mayor conocimiento de las dimensiones del CC estudiadas en este trabajo.

- Aspectos a destacar en cuanto a la titulación:

Las titulaciones que incluyen en su oferta formativa asignaturas que abordan las ciencias del clima, además de las ciencias sociales, como la titulación de Ciencias Ambientales, aumentan el conocimiento de los estudiantes sobre el CC algo más que en el resto de las titulaciones

- Aspectos a destacar respecto al curso:

El aumento del número de años de formación universitaria no influye en una mejor alfabetización climática del alumno ni en la competencia para responder correctamente a las preguntas del cuestionario.

- Aspectos a destacar en cuanto al territorio:

El peso de la cultura común en torno a los diferentes aspectos del CC prevalece sobre la influencia del territorio.

Aunque en algunos aspectos, como las diferentes percepciones de la relación entre la crisis climática y la crisis del agua, se puede observar en los tres contextos territoriales analizados, en general, se puede decir que los estudiantes universitarios de estos tres contextos siguen prácticamente los mismos patrones en cuanto a la representación social del CC.

Referencias

Bulkeley, H. (2000). Common knowledge? Public understanding of climate change in Newcastle, Australia. *Public Understanding of Science*, 9(3), 313-333.
DOI:10.1177/096366250000900301

- Escoz, R. A., Gutiérrez, P. J., y Meira, C. P. (2020). Water and Climate Change, Two Key Objectives in the Agenda 2030: Assessment of Climate Literacy Levels and Social Representations in Academics from Three Climate Contexts. *Water*, 12(1), 92. <https://doi.org/10.3390/w12010092>
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social, la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641-658. <https://doi.org/10.2307/3540263>
- González Gaudiano, É. G., y Meira Cartea, P. Á. (2009). Educación, comunicación y cambio climático. Resistencias para la acción social responsable. *Trayectorias*, 11(29), 6-38.
- Heras Hernández, F. (2005). Representaciones sociales del cambio climático en España: aportes para la comunicación [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/672097/heras_hernandez_francisco.pdf?sequence=1
- IPCC. (2001). *Cambio climático 2001: Informe de síntesis. Resúmenes de los Grupos de trabajo y Resúmenes de los Grupos de trabajo para responsables de políticas y resúmenes técnicos*. <https://archive.ipcc.ch/ipccreports/tar/vol4/spanish/pdf/wg1sum.pdf>
- Lenton, T. M., Rockström, J., Gaffney, O., Rahmstorf, S., Richardson, K., Steffen, W., y Schellnhuber, H. J. (2019). Climate tipping points – too risky to bet against. *Nature*, 575, 592-595. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03595-0>
- Meira Cartea, P. Á., Arto-Blanco, M., Heras, F., Iglesias, L., Lorenzo, J.J., y Montero, P. (2013). *La respuesta de la sociedad española ante el cambio climático. 2013*. Fundación Mapfre.
- Meira Cartea, P. Á., Gutiérrez, P. J., Arto-Blanco, M., y Escoz, R. A. (2018). Influence of academic education vs. common culture on the climate literacy of university students [Formación académica frente a cultura común en la alfabetización climática de estudiantes universitarios]. *Psychology: Journal of Environmental Psychology*, 9(3), 301-340, DOI: 10.1080/21711976.2018.1483569
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura: un enfoque naturalista*. Morata.
- Sterman, E., Doran, B., Aizley, C., Russell, S., Sciscione, P., Solatorio, R., Suplicki, L., Tynes, H., y Latwis-Viellette, E. (2011). Effects of educational strategies on content retention and learner satisfaction when changing pain management practice. *Pain Management Nursing*, 12(2), e8. DOI: 10.1016/j.pmn.2010.10.024
- US Government's Global Change Research Program (2009). *Conocimiento Climático: Los Principios Esenciales de la Ciencia Climática*. https://cpo.noaa.gov/sites/cpo/Documents/pdf/Conocimiento_Clim%C3%A1tico_8.5x11.pdf

As fontes que os professores da rede pública de ensino de Curitiba (Brasil) utilizam para buscar informações sobre mudança climática global e sua relação com a educação ambiental

Mariana de Oliveira Tozato* e Marília Andrade Torales Campos**

**Rede Municipal da Educação de Curitiba*

***Universidade Federal do Paraná*

mariana.tozato15@gmail.com

Palavras-chave: mudança climática global; educação ambiental; fontes de informação; professores.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa que trata da mudança climática global (MCG) e sua relação com a educação ambiental (EA). A MCG se caracteriza como um conjunto de fenômenos que afetam todo o planeta em sua dimensão natural e social por meio da interferência da ação humana (Artaxo, 2014), o que torna evidente a importância da EA na formação cidadã para o enfrentamento a este problema de caráter tão complexo.

No contexto dos sistemas de ensino, os professores exercem um relevante papel formativo no processo de ensino e aprendizagem, que vai além da prática escolar, já que se estende a prática social cotidiana. Para melhor contribuir nos processos de formação para o enfrentamento da crise climática, os docentes necessitam de referências para aprofundar o entendimento de MCG e transformar suas práticas pedagógicas.

Na cidade de Curitiba (Brasil), o sistema municipal de educação orienta-se pelas Diretrizes Curriculares Municipais (Curitiba, 2006). Neste documento, o componente curricular de Ciências Naturais trata de conteúdos relacionados a MCG no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Mais especificamente, destacamos a presença dos seguintes conteúdos: dióxido de carbono, efeito estufa e camada de ozônio. A partir da análise deste documento se poderia questionar: quais fontes de informação os professores buscam para ampliar seus conhecimentos sobre a MCG e tratar dos conteúdos relacionados a ela?

Os argumentos que justificam esta pesquisa são: o reconhecimento do papel dos professores para realizar um trabalho pedagógico sobre educação ambiental ante a MCG; a necessidade desses profissionais obterem acesso a materiais informativos de qualidade; a relevância de ampliar a oferta de formação para tratar de um tema tão complexo; a significância social e pedagógica do trabalho dos professores diante a MCG.

Além dos argumentos apresentados, é preciso reconhecer que os professores necessitam de sustentação teórica/científica para tratar um tema com alto nível de complexidade, principalmente quando canais de comunicação direcionados a população, como por exemplo, a televisão, o rádio, os jornais, as redes sociais, entre outros, trazem informações fragmentadas, instantâneas e muitas vezes distorcidas ou incorretas sobre o tema, mas adotando uma linguagem popular para fácil compreensão dos telespectadores, leitores ou ouvintes.

Com frequência, «a temática ambiental representa para a maioria da população, um elenco restrito de grandes temas veiculados pela mídia, tais como, por exemplo, as mudanças climáticas» (Torales, 2006, p.20), mas não somente ela, dada as implicações da crise socioambiental e civilizatória que emerge na contemporaneidade. Diante desse contexto, torna-se necessário expandir e aprofundar o conhecimento sobre determinados temas, tendo em vista sua relevância à sociedade.

As informações que as pessoas recebem sobre MCG interferem na formação de sua opinião e, em consequência, na sua atuação. González-Gaudiano e Maldonado-González (2014), indicam que geralmente as representações sobre os fenômenos climáticos se referem mais aos impactos do que aos motivos que o geraram. Esta argumentação pode estar relacionada ao fato de que a mídia tem se dedicado a veicular notícias mais centradas nas consequências sociais do que nos fatores causadores (González-Gaudiano, 2007).

Por isso, em diferentes pesquisas, toma relevo a necessidade de «educar a comunicadores de medios masivos (periodistas y redes de periodistas) sobre el cambio climático» (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2015, p. 41) para que o fenômeno seja discutido de forma mais profunda, conforme o seu grau de complexidade (biólogico, físico, social, cultural, educacional, econômico, político entre outros) e orientado pelos fundamentos científicos.

No âmbito educacional, os professores acessam a mídia de forma constante, inclusive como fonte de informação para elaborar suas propostas pedagógicas. Portanto,

esses profissionais, como receptores de notícias referente a MCG, precisam estar preparados para «filtrar», de forma crítica e reflexiva, as informações que recebem. Dentre os meios de comunicação mais acessados, ainda é a televisão o meio mais utilizado (González-Gaudiano y Maldonado-González, 2014). No caso da internet, existe uma variedade de sites com informações (fidedignas ou falsas/fake news) capazes de influenciar pontos de vista e as representações que a população constrói sobre a MCG.

A maneira como os meios de comunicação abordam a MCG, ao escolher os itens de pauta que desejam disseminar, «contribuem para legitimar determinadas condutas, atitudes e valores, convertendo-se em uma fonte de divulgação da ciência» (Torales, 2006, p.89). Sendo assim, ao reconhecer o papel dos meios de comunicação como fonte de informação para os professores, é importante um olhar cuidadoso e crítico diante delas, especialmente as publicadas pela mídia, tendo em vista que representam meios de regulação social capazes de moldar o modo de pensar e agir das pessoas.

Neste sentido, além da necessidade rigorosa dos docentes analisarem o que leem e veem sobre MCG, é preciso reconhecer e dar destaque ao importante papel dos professores como intelectuais responsáveis pelo desenvolvimento das ações de EA nas escolas. Sendo assim, sua ação profissional permite impulsionar questionamentos, reflexões e debates para tomada de decisões e formação de valores que permitam agir e repensar posturas ante a crise civilizatória que vivemos.

Nesta perspectiva, a ação dos docentes ante tal crise requer um trabalho pedagógico de EA de caráter político, isto é: a) que questione o modelo de organização da sociedade e sua interferência no meio ambiente (Reigota, 2014); b) supere o conformismo do senso comum; c) que desenvolva a criticidade considerando a cultura comum, as quais estão presentes crenças e valores que são manifestadas em opiniões (Meira, 2009, 2018).

O propósito não é desconsiderar a cultura comum, mas o inverso, ou seja, admitir sua importância no entendimento dos docentes e estar relacionada ao modo de interpretação das fontes de informação. De acordo com Meira (2015),

lo extraordinario, desde un punto de vista cultural, es que la creencia ha seguido ganando adeptos a pesar de que las ciencias del cambio climático han avanzado mucho en la comprensión del fenómeno, del rol humano en su génesis y de su potencial de amenaza (p.51).

Portanto, é preciso considerar a cultura comum, mas, da mesma forma, também é preciso ir além dela por meio do diálogo com os conhecimentos do campo científico.

Os estudos de Tozoni-Reis et al. (2013) demonstram que os professores que atuam na educação básica da cidade de São Paulo (Brasil) buscam fontes de informação para sua própria formação em EA de diferentes formas. Os resultados de suas pesquisas apontam que é comum a leitura de revistas voltadas ao contexto escolar, ou seja, os professores se utilizam de uma literatura produzida especificamente para seu grupo profissional. Além destes recursos, outras fontes usadas pelos professores são a internet e posteriormente, em ordem decrescente, materiais didáticos e paradidáticos, jornais, livros, vídeos, cursos, leis e artigos. Ainda, segundo a mesma autora, as fontes de informação utilizadas pelos docentes são os canais de comunicação direcionados ao âmbito escolar e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No contexto de Curitiba, professores e a população podem acessar o PlanClima, também conhecido como Plano de Mitigação e Adaptação as Mudanças Climáticas. Esse documento refere-se a uma política pública que estabelece estratégias em que a população pode ter acesso a um banco de dados sobre MCG, mais especificamente trata de processos de adaptação e mitigação a crise climática (CURITIBA, 2020).

Por outro lado, os professores podem encontrar informações sobre MCG no âmbito da EA em referenciais científicos, construídos pelo processo de pesquisa e legitimados em determinados campos de conhecimento. Um exemplo são os materiais publicados pelo grupo Resclima (Respostas Educativas e Sociais às Alterações Climáticas) (2021), disponibilizados no site deste grupo. Esses materiais podem ser acessados por diferentes grupos profissionais para fundamentar suas ações e respaldar suas representações em relação ao tema.

Tendo em vista a relevância que tem o processo de disseminação de dados sobre MCG, a Unesco (2015) considera necessário «apoyar a los científicos para lograr una mejor comunicación en cuanto al CC y traducir el discurso científico a un lenguaje común adaptado a las diferentes audiências» (p.69). Esse processo configura-se como desafiador, pois a temática é bastante complexa e se constitui em cenário de incertezas.

De acordo com González-Gaudiano e Meira (2009), a mídia tenta explicar a MCG em uma linguagem simples e direta, o que não garante a fidedignidade da informação e por isso precisam do respaldo dos cientistas. Isto é, seria preciso esclarecer que a crise climática não é algo distante da vida das pessoas (Tamaio, 2011). Para tanto, é importante superar o entendimento de que a MCG está longe da sociedade, quando se

representa por exemplo, o cenário da crise climática com base em um ambiente polar representado por um urso em uma pequena calota de gelo.

A mídia, principalmente o rádio e a televisão, proporcionam condições de fácil acesso para obtenção de informações abrangentes sobre os fenômenos climáticos. «No entanto, consideramos [...] insuficiente e inadequada para o processo de formação dos professores para tratar do tema ambiental nas escolas» (Tozoni-Reis et al, 2013, p.362). Esta afirmativa se justifica porque são fontes de informação superficiais e fragmentadas, que não proporcionam a ampliação de conhecimentos e podem comprometer o processo de ensino, uma vez que simplificam magnitude do tema.

Para os professores obterem informações que qualifiquem seu trabalho pedagógico, há urgência em fortalecer as redes ou grupos de EA na produção e compartilhamento de conhecimentos (Meira, 2018). Além disso, é vital que estudos e pesquisas sobre MCG sejam incentivados na pauta social, política e econômica, colocando em destaque o papel da educação neste processo formativo e de construção da cidadania.

Objetivo(s)

A pesquisa objetiva compreender a relação que os professores de Ciências do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental fazem entre os conteúdos de sua disciplina (efeito estufa, camada de ozônio, dióxido de carbono) e a mudança climática global, considerando o potencial que estes conteúdos possuem para realização de ações no campo da educação ambiental.

O recorte de pesquisa apresentado neste artigo teve o objetivo de compreender quais são as fontes de informação que os professores de Ciências utilizam para ampliar seus conhecimentos sobre a MCG.

Metodologia

A pesquisa teve como alicerce a metodologia qualitativa para tratar do «universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes» (Minayo, 2012, p.21). O percurso metodológico possibilitou investigar as manifestações dos professores sobre o que entendem sobre a educação ambiental no contexto da MCG no ambiente escolar.

A pesquisa de campo ocorreu em 11 escolas do Ensino Fundamental da educação básica atendidas pelo Sistema Municipal de Educação de Curitiba. A justificativa desta escolha se deve ao fato de que uma das pesquisadoras é professora de Ciências Naturais da educação pública. A amostragem da investigação envolveu 11 docentes, sendo 1 voluntário por escola. Todos os professores participantes atuam na disciplina de Ciências Naturais no 6º e 7º ano. Nesta disciplina são tratados os seguintes conteúdos: dióxido de carbono, efeito estufa e camada de ozônio.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada, por que «favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também, a explicação e a compreensão de sua totalidade» (Triviños, 1987, p. 152). Também permite uma maior amplitude de respostas, uma vez que não são direcionados questionamentos de retorno rápido e optativo, mas oferece maior possibilidade de devolutiva de dados contendo pergunta fechada (formulada antes) e aberta (elaborada no momento da entrevista, caso necessário).

Para o processo de análise e interpretação de dados, se adotou a análise de conteúdos, tendo em vista que segundo Bardin (1977, p.21), esta estratégia favorece o tratamento qualitativo das respostas dos docentes por meio da «presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração». Sendo assim, após a coleta de dados, se iniciou a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) em 3 fases: a) Pré-análise, com idas e vindas na leitura das respostas para formulação de indicadores; b) Exploração do material, para identificar as unidades de significados presentes em trechos da mensagem formando categorias; c) Tratamento, inferência e interpretação, para verificar a articulação dos resultados encontrados com a fundamentação teórica.

A pré-análise, a exploração dos dados coletados e a leitura flutuante sobre as informações adquiridas pelos professores permitiram analisar trechos ou frases completas de temas em comum e constituir uma categoria para «fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos» (Bardin, 1977, p.119). Deste modo, foi formulada a categoria chamada fontes de informação utilizadas pelos professores, a qual representa os referenciais informativos usados pelos participantes da pesquisa em relação a MCG.

Resultados

A entrevista que foi realizada com 11 docentes de Ciências que atuam no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental do sistema educacional público de Curitiba partiu da seguinte pergunta: «Quais fontes de informação você utiliza para tratar o tema MCG?». Com base neste questionamento os professores apresentaram as seguintes respostas: «Os livros didáticos e na internet, em sites direcionados para educação e blogs» (P1); «Eu pesquiso na internet e nos livros. Na internet são textos diferenciados, reportagens, artigos científicos e revistas. Eu também busco jornal impresso e vídeos» (P2); «Eu pesquiso em revistas, nos livros e na internet. Eu também procuro textos científicos, por exemplo, artigos no Scielo» (P3); «Busco na TV, na internet, nos jornais e nas revistas» (P4). «Eu tenho assinatura da revista científica Scientific American que só tem artigos atualizados. Eu procuro ficar atenta aos noticiários e busco informações na internet» (P5); «Internet, livros, vídeos e jornais» (P6); «Jornais, revistas, internet na área de Biologia e Educação Ambiental» (P7); «Na internet e nas publicações científicas» (P8); «Eu procuro na internet e nos livros» (P9); «É, eu gosto de ler revistas tipo Superinteressante e, também, o que os jornais estão falando. Geralmente busco pela internet essas informações. O livro didático enumera suas fontes e, assim, tento ter acesso a elas» (P10); «Normalmente é internet em sites de instituições de pesquisa, livros, alguns documentários e canais de TV» (P11).

Nota-se nas respostas dos professores a busca por materiais informativos sobre MCG direcionados para sua própria formação (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P11) ou voltados para a transposição didática de conhecimentos (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10 e P11). Estas tendências poderiam ser justificadas pelo fato dos professores reconhecerem a necessidade de abordar a crise climática no campo em suas aulas, mas, ao mesmo tempo, admitem carecer de informações que lhes ajude a ampliar o entendimento do que é MCG, quais as suas causas e, quais suas possíveis consequências.

Neste sentido, a gestão escolar e/ou a mantenedora da instituição precisariam incentivar e proporcionar formação continuada, disponibilizar acesso a acervos ou com auxílio de cientistas do clima, analisarem criteriosamente o tipo de material enviado para apoiar os docentes (Tozoni-Reis et al., 2013). Além disso, é importante fomentar a construção de novas estratégias formativas, sejam elas por meio da organização de grupos de mobilização intraescolar, ou por meio de leituras e discussão de materiais que

abordem a temática da crise climática levando em conta os dados científicos e o contexto social.

Ainda, se observa nas respostas dos professores que todos (P1 a P11) recorrem a mídia para obter informações sobre MCG, porque ela realiza um discurso objetivo e até persuasivo, capaz de envolver os docentes pelos argumentos que utiliza. González-Gaudiano e Maldonado-González (2014, p. 39) afirmam que «tanto la transmisión como la interpretación de un mismo mensaje varían según el canal de difusión, el contexto, experiencias e intereses específicos del emisor y de la población receptora». Desta forma, os canais midiáticos tornam-se influenciadores na construção de opinião da população, e também, exercem influência em relação a opinião e ao posicionamento dos professores.

Constata-se nas respostas dos docentes, que eles recorrem a mais de uma fonte de informação, conforme os dados que são apresentados a seguir. As informações estão dispostas em ordem decrescente em relação ao número de citações: internet (P1 a P11); livros (P2, P3, P6, P9 e P11); jornal (P2, P4, P6, P7 e P10); revistas (P2, P3, P4, P7 e P10); apenas artigos científicos (P2, P3, P5, P8 e P11); vídeos, como por exemplo, filmes e documentários (P2 e P6); programas de televisão (P4 e P11); livro didático (P1 e P10).

Desta forma, verifica-se que a internet é a fonte de informação mais procurada. Essa preferência poderia se justificar pela possibilidade de acesso rápido as informações e por proporcionar uma variedade no âmbito digital. Mesmo considerando as facilidades de acesso, cabe aos professores realizarem a escolha criteriosa em sites pensando em duas situações: a primeira é sobre «a função das fontes de informação nas práticas de educação ambiental desses professores; e, a segunda, ao tipo de informação que eles buscam» sobre MCG (Tozoni-Reis et al., 2013, p. 362).

Apenas P8 e P11 falam da importância em adotar critérios na busca de informações fidedignas a respeito dos fenômenos climáticos. Assim, eles dizem: «Tem vários sites, mas sempre deve ter essa preocupação que sejam confiáveis, como as instituições de pesquisa» (P11). «Na internet busco fontes confiáveis, como por exemplo, uma notícia de um veículo de comunicação que a gente sabe que é sério, como as publicações científicas» (P8).

Nota-se que apenas parte do grupo de 11 professores entrevistados demonstram o cuidado na seleção de informativos digitais referentes a MCG. Em contrapartida, P4, P6, P7 e P9 não demonstram preocupação com um tratamento cauteloso sobre MCG nas

buscas pela internet. Por isso, «deve-se ter claro o papel da escola e do professor quanto da utilização das TICs, analisando os conteúdos por elas veiculados» (Tozoni-Reis et al., 2013, p.365).

Os artigos científicos, os livros, as revistas e os jornais, são recursos citados por 5 professores. Neste contexto, P2 e P3 relatam a confiabilidade na ciência e na mídia (revistas, jornais e livros) como se elas tivessem o mesmo peso de credibilidade, sendo incoerente essa afirmativa, porque as informações não são construídas pelo mesmo processo e nem chegam à população da mesma forma (Meira, 2009). Assim, não seria possível comparar e igualar as informações veiculadas pela mídia com dados científicos, porque as fontes de pesquisa são «investigación de referencia que mantienen trayectorias continuadas de trabajo coordinado en el campo y un reconocimiento expreso de la imperiosa necesidad de construir una ciencia cada vez más colaborativa» (Gutiérrez-Pérez et al., 2020, p. 837).

Outro dado observado se refere a P8, quando diz consultar fontes de informação em uma fundação financiada por empresas que realizam a queima de combustível fóssil. Neste sentido, P8 relata: «Eu fui trainee de uma Fundação e quando eu entrei nesse programa tive que trabalhar numa ONG com conservação. Eles têm alguns projetos no Paraná sobre sequestro de carbono. É financiado por uma empresa automotiva e uma petroleira. Eles compram áreas que eram fazendas de búfalo e plantam árvores para sequestrar carbono e vendem os créditos de carbono para estas empresas. Quando eu estava na faculdade eu participei do plano de manejo dessas áreas. Então eu acabo buscando nesses sites». Também, P8 esclarece que antes de atuar como professora, trabalhou nesta fundação e, por isso, acessa os materiais divulgados por esse setor energético.

Parece que P8 sente-se segura em consultar informações baseadas em empresas petroleiras por acreditar no discurso de que elas divulgam, porém, não se poderia deixar de registrar que os «intereses económicos ejercen un poder tal que son capaces de definir un cierto tipo de discurso a la medida de sus conveniências» (González-Gaudiano, 2012, p.1046).

No setor econômico, especialmente empresas relacionadas a queima de combustíveis fósseis, utilizam estratégias para convencer as pessoas de que estão resolvendo parte da crise climática por meio do sequestro de carbono. Assim, a divulgação destas ações cria informações que acabam influenciando a opinião pública, inclusive de professores, como o exemplo de P8. Nesta perspectiva, Meira (2018) alerta

que amenizar a emissão de «carbono no es una opción, es un imperativo ecológico, ético y social para la supervivencia. La transición exige una mutación estructural del modelo energético que implica abandonar la dependencia de los combustibles fósiles» (p. 45).

Ainda, P8 comenta outras fontes que utiliza sobre MCG: «Peguei no site do Greenpeace um texto informativo falando o que são mudanças climáticas e fazendo este link com a COP e o que eles podem fazer para melhorar o planeta. Eu também leio o site da BBC e gosto muito, porque é didático, tem vídeos bastante interessantes para passar para eles. Então, eles transformam as ideias científicas brutas, tornando-as mais acessíveis para o entendimento das pessoas». Esta afirmativa de P8 sinaliza uma preocupação do professor em buscar compreender melhor o conceito de MCG para a tomada de decisões pedagógicas, bem como, a transposição didática das informações que serão tratadas com seus alunos.

Sob o olhar de P3, existe uma distinção entre os materiais que utiliza para sua formação e os que trabalha pedagogicamente com seus estudantes. Desta forma, P3 fala: «para meu conhecimento eu costumo fazer pesquisas na área acadêmica e para meus alunos, na revista Ciência Hoje». Desta forma, observa-se a ausência de articulação entre as fontes citadas, fragmentando-as à especificidade de cada função: atender a formação docente versus a formação do aluno. Isto é, entende-se que P3 não utiliza os conhecimentos acadêmicos para transpor ao processo de ensino. Desta maneira, acaba recorrendo as revistas para disseminar conhecimentos aos estudantes, as quais produzem materiais ao público geral sem distinção ao contexto escolar (Tozoni-Reis et al., 2013).

Os programas de televisão, vídeos (filmes e documentários) e o livro didático foram os materiais menos citados, tendo cada um deles, duas recorrências. Uma possível justificativa em não utilizar a televisão para obter informações sobre MCG pode ser explicado por P9: «Na mídia tem muita informação errada. Nem sempre o que a televisão fala é a verdade». Além disso, nota-se que essas fontes menos procuradas, mas utilizadas por P1, P2, P4, P6, P10, P11, não são os únicos materiais utilizados por eles, pois também citaram a internet, os livros, os jornais, as revistas e os artigos científicos como fontes de apoio para seu exercício profissional.

Conclusões

O contexto econômico e social planetário promove um desenvolvimento predatório do meio ambiente, gerando um cenário de incertezas diante da complexidade

da MCG. Neste contexto, surgem questionamentos sob a ação humana no planeta ante a crise climática, especialmente na exploração de matrizes energéticas e o desmatamento. Tal panorama reflete socialmente em múltiplos campos interrelacionados (político, econômico, cultural, biológico, científico, tecnológico e ético). Essa complexidade, por conseguinte, desafia o campo da teoria e das práticas educacionais em diferentes aspectos e se manifesta nas dificuldades de ação encontradas pelos professores.

Para que a EA avance no enfrentamento da MCG, é importante situá-la no contexto da contemporaneidade. Neste cenário, vale admitir que os meios de comunicação se constituem em uma importante fonte de informação. No entanto, nem sempre essas informações estão alinhadas com a profundidade do campo científico, o que, por vezes, dificulta ou distorce as representações que a população constrói sobre os fenômenos da natureza e sua relação com a ação humana.

A crise climática possui causas e consequências que exigem a interferência da EA para formar estudantes críticos e capazes de tomar decisões (individuais e/ou coletivas) para transformar a realidade ante a MCG. Para isso, é essencial a atuação das escolas e dos professores. Eles, para desenvolver seu labor profissional, necessitam ter acesso a boas fontes de informação, que ajudem a fundamentar o seu trabalho pedagógico e por consequência, reverberem nas possíveis transformações exigidas pela sociedade.

No município de Curitiba, os professores do sistema municipal de ensino que atuam em Ciências Naturais do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, encontram no currículo conteúdos (dióxido de carbono, efeito estufa e camada de ozônio) relacionados a MCG. Sendo assim, consideramos que para além desses conteúdos, a MCG precisa ser abordada a partir de sua natureza complexa em todo âmbito curricular, de forma aprofundada, não apenas na especificidade de uma área de conhecimento, como por exemplo, as Ciências Naturais, tendo em vista as características multidimensionais do tema e de seus efeitos socioambientais.

Referências

- Artaxo, P. (2014). Mudanças climáticas e o Brasil. *Revista USP*, (103), 8-12. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i103p8-12
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. (2006). *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (pp. 13-64). SME.
- Curitiba. Secretaria Municipal do Meio Ambiente. (2020). *Plano Municipal de mitigação e adaptação às mudanças climáticas* (pp. 15-109). SME.

- González Gaudiano, E. (2007). Educación y cambio climático: un desafío inexorable. *Trayectorias*, IX(25), 33-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60715120005>
- González Gaudiano, E., y Meira, P. (2009). Educación, comunicación y cambio climático. Resistencias para la acción social responsable. *Trayectorias*, 11(29), 6-38. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60712749003.pdf>
- González Gaudiano, E. (2012). La representación social del cambio climático: una revisión internacional. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 17(55), 1035-1062. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14024273003.pdf>
- González Gaudiano, E., y Maldonado González, A. (2014). ¿Qué piensan, dicen y hacen los jóvenes universitarios sobre el cambio climático?: Un estudio de representaciones sociales. *Educación Em Revista*, 30(spe3), 35-55. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38106/23607>
- Gutiérrez Pérez, J., Meira, P., y González Gaudiano, E. (2020). Educación y comunicación para el cambio climático. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 25(87), 819-842. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000400819&lng=es&tlng=es
- Meira, P. (2009). *Comunicar el cambio climático. Escenario social y líneas de actuación*. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino-Organismo Autónomo de Parques Nacionales. https://www.miteco.gob.es/images/es/comunicar_cc_completo_tcm30-70524.pdf
- Meira, P. (2015). ¿Hay un agujero en la capa de ozono de tu cambio climático? De la cultura científica a la cultura común. *Métode, Revista de Difusión de la investigación*, (6), 57-62. <https://metode.es/revistas-metode/monograficos/hay-un-agujero-en-la-capa-de-ozono-de-tu-cambio-climatico.html>
- Meira, P. (2018). La respuesta educativa a la crisis climática: necesitamos ir más allá de la alfabetización climática. En D. Cano y R. Reyes (Coords.), *Seminario respuestas desde la educación y la comunicación al cambio climático* (pp. 43-58). Miteco-CENEAM. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/libro-seminario-cambio-climatico_tcm30-508937.pdf
- Minayo, M. (2012). O desafio da pesquisa social. Em M. Minayo, S. Deslandes e O. Gomes (Coords.), *O desafio da pesquisa social* (pp. 9-29). Vozes.
- Reigota, M. (2014). *O que é educação ambiental*. Brasiliense.
- Resclima. Respuestas educativas y sociales al cambio climático. (2021, junio 22). <http://www.resclima.info/>
- Tamaio, I. (2011). A Pesquisa em Educação Ambiental e a pós-graduação no Brasil. Em VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” (pp. 1-10). Ribeirão Preto: USP. http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0137-2.pdf
- Torales, M. (2006). *A práxis da educação ambiental como processo de decisão pedagógica: um estudo biográfico com professoras da Educação Infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil)* [Tese de doutorado, Universidade Santiago de Compostela].

- Tozoni-Reis, M., Talamoni, J., Ruiz, S., Neves, J., Teixeira, L., Cassini, L., Battistetti, M., Janke, N., Sobral, J., da Silva, H. M., Giacomini, L., y Munhoz, R. H. (2013). A inserção da educação ambiental na Educação Básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? *Ciência & Educação (Bauru)*, 19(2), 359-377. DOI: 10.1590/s1516-73132013000200009.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. Atlas.
- UNESCO. (2015). *Reunión de expertos en educación sobre el cambio climático y el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234550_spa

El cambio climático en el proyecto educativo de las escuelas de nivel básico de México

Miguel Ángel Arias Ortega* y Sonia Rosales Romero**

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Universidad Pedagógica Nacional

marias69@gmail.com

Resumen

En las escuelas de nivel básico de México se abordan las causas y consecuencias del cambio climático como uno de los temas importantes, pero al mismo tiempo se aprecian factores que limitan su reflexión y la participación escolar en este tópico; por lo que es importante generar procesos pedagógicos que permitan una mayor comprensión del fenómeno, en estudiantes, profesores y comunidad educativa, así como que se le otorgue relevancia a materiales electrónicos y bibliográficos que apoyen el trabajo al interior de la escuela y fuera de ella. Para analizar las barreras y dificultades que enfrenta la incorporación del cambio climático es indispensable que su abordaje no se reduzca solo en los planes y programas de estudio ni en las prácticas pedagógicas en el salón de clases, es menester dirigir las investigaciones y prácticas educativas también hacia los programas de gestión escolar, que son espacios destinados al trabajo colegiado, donde es posible generar procesos de formación, discusión y planeación de acciones sobre el problema del cambio climático.

Por lo anterior, en la presente investigación se lleva a cabo el análisis del discurso de las fichas: *Sumando acciones frente al cambio climático* (SEP, 2019), las cuales se configuraron como una de las líneas temáticas de la colección Buenas Prácticas del Proyecto Educativo de la Nueva Escuela Mexicana, a partir del 2019, en respuesta y seguimiento a los compromisos de la política educativa establecidos para enfrentar los desafíos del cambio climático y para apoyar el trabajo de gestión de los Consejos Técnicos Escolares del nivel básico. La incorporación del cambio climático puede advertirse como un indicador positivo de que este fenómeno se ha convertido en un contenido educativo prioritario en México, sin embargo, esto se desdibuja al momento de revisar la propuesta educativa, ya que se deja la elección de cada una de las fichas a

un nivel opcional, en función del contexto y de las problemáticas educativas identificadas por cada plantel en sus Programas Escolares de Mejora Continua.

En un primer acercamiento al discurso de las fichas, partimos de considerar que las «buenas prácticas» hacen referencia a experiencias positivas vinculadas con alternativas de respuesta a las amenazas del cambio climático (Meira, 2011). Su objetivo es ofrecer líneas de actuación que permitan disminuir las emisiones de gases de efecto invernadero y mitigar los impactos que las actividades humanas tienen sobre el cambio climático (Hernández, 2018). En este sentido para que las prácticas propuestas en las fichas *Sumando acciones frente al cambio climático* sean definidas como «buenas prácticas», tendrían que poseer los siguientes criterios: 1) que sean efectivas y exitosas, es decir, que hayan demostrado su pertinencia estratégica en el establecimiento de medidas de mitigación de GEI y de medidas de adaptación frente a los efectos de la variabilidad extrema del clima; 2) que sean técnicamente posibles, fáciles de aprender y aplicar; 3) que apliquen un enfoque de género al considerar las diferentes condiciones de vulnerabilidad de hombres y mujeres; 4) que resulten de procesos participativos para producir un sentido de pertinencia de las decisiones y de las acciones; 5) que tengan probabilidad de repetición y de adaptación a diversas situaciones o contextos sociales y geográficos, y 6) que reduzcan los riesgos de desastres para contribuir a la resiliencia.

Con base en esta perspectiva, una de las preguntas de investigación se orienta cuestionar: ¿Cuál es el enfoque teórico y práctico de las actividades de mitigación y adaptación de las fichas, dirigidas a construir una comunidad educativa resiliente? Para dar respuesta a esta interrogante, el objetivo de este trabajo es contar con información relevante sobre los aspectos que deben fortalecerse o reorientarse en la educación para el cambio climático que busca implementarse en el nivel básico de educación en México.

Se seleccionó el análisis del discurso como estrategia metodológica de la investigación, en consideración a que el discurso de la secuencia de las tres fichas representa una experiencia conceptual, con una proyección social. Para categorizar la información de las fichas se definieron tres hilos discursivos: comprensión del cambio climático; resiliencia frente al cambio climático y proyección hacia la comunidad. De esta forma, algunos de los hallazgos de la investigación nos revelan que aun cuando las fichas *Sumando acciones frente al cambio climático* abordan efectos locales de fenómenos hidrometeorológicos, esto no se articula con el problema del cambio climático ni se promueve una educación para el riesgo, a fin de constituir una población

resiliente, capaz de responder adecuadamente a las condiciones de amenaza y vulnerabilidad. El análisis también indica que en las fichas se promueve de forma limitada la participación social, en virtud de que para dar relevancia a las actividades escolares se sugieren acciones como la tradicional elaboración de carteles y campañas de sensibilización.

En conclusión, es necesario promover la participación de los estudiantes, docentes, autoridades y familias en las propuestas de actuación, con un enfoque dialógico, encaminado a la colaboración, discusión, análisis, reflexión y toma de decisiones. La formación de comunidades resilientes frente al cambio climático implica el desarrollo de habilidades y capacidades de respuesta y resistencia a los efectos adversos de los eventos climáticos extremos, para disminuir las condiciones de riesgo y vulnerabilidad. La educación para el cambio climático debe fortalecer una relación horizontal y simétrica entre toda la comunidad, caracterizada por el intercambio, la corresponsabilidad, la reciprocidad, la confianza y el diálogo, donde se promueva la investigación, la curiosidad, el compartir experiencias, creencias y visiones sobre los problemas ambientales que enfrentamos, y donde se busquen soluciones conjuntas.

Referencias

- Hernández Gil, Ll. (2018). *Buenas prácticas en la lucha contra el cambio climático*. Madrid Salud.
- Meira Cartea, P. Á. (Coord.) (2011). *Conoce y valora el cambio climático. Propuestas para trabajar en grupo*. Fundación Mapfre.
- SEP (2019). *Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana. Sumando acciones frente al cambio climático*. Ficha 1, 2 y 3. Subsecretaría de Educación Básica-SEP.

A influencia do nivel de estudos nas actitudes pro-climáticas da poboación española

Mónica Arto-Blanco, Miguel Pardellas Santiago e Pablo Ángel Meira
Cartea
Universidade de Santiago de Compostela

monica.arto.blanco@usc.es

Palabras chave: cambio climático; sociedade; demoscopia; nivel de ensino.

Introdución

En 2015 adoptáronse dous compromisos fundamentais que deberían orientar as políticas públicas nacionais e internacionais na próxima década: a Axenda 2030 para o Desenvolvemento Sostible e o Acordo de París para o cambio climático. Entre os 17 ODS resultan de especial interese para esta comunicación o 4 (Educación de Calidade) e o 13 (Acción polo Clima). Cinco anos despois de París, o recorte de emisións aínda non comezou e unha cuestión que aínda non está resolta, e que aínda non foi formulada social e institucionalmente no Estado español, é a de como orientar a educación, nos seus diferentes contextos, para contribuír ao obxectivo de 0 emisións netas a mediados de século.

Obxectivos

Nesta comunicación analízase como inflúe a variable socio-demográfica nivel de estudos na posición da poboación española ante o cambio climático. Os datos manexados proveñen dun estudo demoscópico realizado en 2020¹ (Meira et al., 2021).

Metodoloxía

Aplicouse telefonicamente un cuestionario semiestruturado (método CATI) a unha mostra de 1.133 casos, representativa da poboación española maior de 18 anos. O traballo de campo realizouse entre o 2 marzo e o 15 de maio de 2020.

¹ Meira, P. Á., Arto-Blanco, M., Pardellas, M. (2021). *La sociedad española ante el cambio climático. Percepción y comportamientos de la población*. IDEARA INVESTIGACIÓN. https://accesoese.idearainvestigacion.com/Informe_sociedad_espa%C3%B1ola_CC_2020.pdf

Resultados

A variable nivel de estudos inflúe nas respostas da poboación española ao ser interrogada por diferentes dimensións do cambio climático, establecéndose diferenzas estatísticas significativas ($p < .01$ / $p < .05$). As persoas que teñen estudos superiores, fronte a outras con menor nivel de estudos:

- Recoñecen en maior medida a existencia do cambio climático, a figura de Greta Thunberg, o Acordo de París e o consenso científico sobre o problema.
- Percíbense máis ameazadas na súa seguridade física e a súa economía.
- Senten con máis intensidade emocional interese, impotencia, desgusto, enfado, medo e indignación en relación ao cambio climático. Con menos intensidade, senten indiferenza e esperanza.
- Manifestan un maior nivel de apoio as políticas públicas pro-climáticas sobre mobilidade, produción de enerxía e alimentos.
- Afirmen realizar con máis frecuencia comportamentos con menores emisións e asistir a protestas a favor do clima.

As persoas que declaran non ter estudos suman porcentaxes de resposta NS/NC elevados ou moi elevados.

Conclusiones

Esta investigación mostra unha relación clara entre o maior nivel de estudos da poboación e unha maior concienciación e compromiso sobre o problema, así como posicións máis definidas na materia. Con todo, convén matizar estes datos tendo en conta que a variable nivel de estudos pode non actuar soa, senón que está a interactuar con outras variables como a idade, a posición política ou o nivel de ingresos. As emocións negativas en relación ao problema poden supoñer unha barreira para a acción.

Os resultados suxiren a necesidade dunha educación para o cambio climático de máis calidade e centrada nas súas dimensións sociais que, fronte ao número de anos de escolarización, potencie de forma efectiva a resposta social proactiva nos diferentes niveis educativos e nos espazos da educación social.

A xuventude galega mobilizada polo cambio climático: entre o pesimismo e a esperanza indignada

María Barba Núñez* e Lucía Iglesias da Cunha**

**Universidade da Coruña*

***Universidade de Santiago de Compostela*

maria.barba@udc.es

Resumo

O cambio climático representa un desafío educativo, socioeconómico, e político a escala global que precisa da activación da cidadanía para facer efectivos os cambios individuais e colectivos necesarios (González-Gaudiano, 2007; González-Gaudiano e Meira, 2020). A situación de emerxencia climática fai imprescindible ampliar a participación social nos movementos que reivindicán políticas máis ambiciosas e estruturais de transición ecolóxica. Estes movementos pro-climáticos adquiriron unha relevancia pública especialmente destacable no ano 2019, cun apreciable rol protagonista de adolescentes e xoves (Svampa, 2020). Nese mesmo ano realizamos tres grupos focais con persoas residentes en Galicia para explorar as motivacións, os obxectivos e as representacións da crise climática dentro destes movementos, ademais da súa percepción sobre o impacto social das súas accións e das súas relacións con outros movementos e colectivos. Un dos grupos contou coa participación de integrantes do colectivo Nais polo Clima e outros dous cos do movemento Fridays for Future de A Coruña e de Santiago de Compostela.

O centro de interese deste estudo é dar conta do modo en que as persoas participantes nos grupos focais interpretaban e valoraban a crise climática e sobre as claves que poden explicar a súa activación e influencia social. Nas súas testemuñas emerxen emocións encontradas: por un lado, as que denotan preocupación, frustración, tristeza e medo polas ameazas que proxecta o cambio climático sobre a humanidade e sobre o futuro das xeracións máis novas; por outro, indignación pola incapacidade das sociedades contemporáneas e as súas institucións para artellar respostas efectivas a estas ameazas; e por último, un sentimento forte de esperanza e certa satisfacción pola capacidade percibida de mobilización e impacto social que estaban tendo os movementos pro-climáticos nese momento.

En clave pedagóxica, explorouse o proceso de concienciación previo e a valoración que fan sobre a deficitaria abordaxe da crise climática no sistema educativo, como se ten evidenciado nas investigacións do equipo Resclima (Arto et al., 2017). Tamén o impacto da implicación nos respectivos colectivos para as persoas integrantes, destacando a súa contribución no abandono de posturas derrotistas, así como as súas motivacións para introducir cambios nos seus estilos de vida coherentes cos obxectivos do seu activismo socioambiental. Neste sentido, os grupos focais mostran o potencial destes movementos como contextos pedagóxicos transformadores e de estímulo da participación social.

Os diálogos rexistrados, ademais de constatar as formas de organización do movemento -baseado na convocatoria de accións colectivas sen formalizarse como asociación- e os principios nos que se sustenta, exploraron ademais a percepción da figura de Greta Thunberg como detonante do movemento e modelo referente para a mocidade mobilizada polo clima (Swampa, 2020). Neste sentido, os grupos fixeron unha valoración positiva desta figura, pero tamén criticouse a súa sobreexposición mediática por considerala unha presión excesiva para unha rapaza da súa idade, e por invisibilizar todo o traballo que hai detrás do movemento. A súa percepción da sociedade e da resposta política á problemática do cambio climático é pouco alentadora, pero o termo “esperanza” é o máis reiterado nos seus discursos á hora de cualificar o sentido do movemento polo clima.

A emerxencia sanitaria declarada no primeiro trimestre de 2020 por causa do Covid-19 marcou certa desmobilización xeral, perdendo o movemento pro-climático visibilidade social e mediática (Di Cicco, 2020). Esta circunstancia pon de relevo que non é suficiente o empoderamento xuvenil na era dixital (La Rosa, 2014; Murillo, 2019), porque a capacidade de convocatoria nas redes sociais precisa materializarse ocupando o espazo público. Cando pase este período anómalo haberá que valorar que queda destas iniciativas e da súa capacidade para situar a crise climática no centro da axenda pública.

Referencias

- Arto, M., Barba, M., Rodrigues, M., e Meira, P. A. (Coord.) (2017). *Investigar o cambio climático na interface entre a cultura científica e a cultura común*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Di Cicco, M. (2020). *¿Sin Movimiento? Una breve aproximación a los movimientos sociales en medio de la crisis sanitaria del Covid*. https://www.academia.edu/44282583/_Sin_Movimiento_Una_breve_aproximaci%C3%B3n_a_los_movimientos_sociales_en_medio_de_la_crisis_sanitaria_del_Covid_19

- González-Gaudiano, E., e Meira Cartea, P. A. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168), 157-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>
- González-Gaudiano, E. (2007). Educación y cambio climático: un desafío inexorable. *Trayectorias*, IX(25), 33-44.
- La Rosa, A. de (2014). Comunicación para la democracia: jóvenes y movimientos sociales en la era digital. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(1), 118-124.
- Murillo, M. O. (2019). Declaración a favor de la juventud que exige una acción climática urgente. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 7, 118-125.
- Svampa, M. (2020). ¿Hacia dónde van los movimientos por la justicia climática? *Nueva Sociedad*, 286, 107-121.

La formación de líderes ambientales escolares en Educación Primaria a través de las metodologías activas y su efecto en la comunidad educativa

Cristóbal E. Jorge Bañón y José Gutiérrez Pérez

Universidad de Granada

cjorgebanon@gmail.com

Palabras clave: líder ambiental escolar; metodologías activas; educación para la sostenibilidad.

Introducción

El 20 de agosto de 2018, una niña sueca de 15 años se situó, sola, delante del parlamento de su país con un cartel que rezaba «EN HUELGA POR EL CLIMA». El primer día lo pasó sola pero a los pocos días la gente comenzó a interesarse y unirse a su protesta. Después, los medios de comunicación y las redes sociales se hicieron eco de ello. El resto de la historia es por todos conocida: personaje del año según la revista Time en 2019, manifestaciones globales e intervenciones en organismos internacionales. Y lo más importante: muchos niños y jóvenes siguiendo su ejemplo. Había nacido una auténtica lideresa ambiental. Greta Thunberg ha marcado un antes y un después en la visibilización de los problemas ambientales. Sus palabras y acciones han tenido un efecto multiplicador en la sociedad.

Esta investigación propone la formación de líderes ambientales en la escuela (Barreto-Tovar et al., 2016; Carrillo, 2018) para, a partir de ello, extender el mensaje ecologista al resto de la comunidad educativa (familias-profesorado). Es decir, queremos saber si los contenidos y actitudes de este programa trascienden los límites del colegio.

En un contexto en el que veinte países han declarado la emergencia climática, en el que la ONU apremia a tomar medidas para mitigar el cambio climático y que lo califica como el mayor problema de la humanidad (IPCC), la educación debe ser el motor de cambio (UNESCO, 2020). Los esfuerzos de gobiernos y entidades de la sociedad civil se muestran insuficientes por lo que actuar desde la educación formal es una obligación.

Además, sumidos en la década en la que alcanzar los ODS de la ONU, la educación para la sostenibilidad debe impregnar cada acción formativa que llevemos a cabo y desarrollar una educación transformadora que vaya más allá de la mera transmisión de los contenidos científicos (Marcén y Gutiérrez, 2019) para fomentar el paso a la acción.

La educación para la sostenibilidad necesita un cambio (Marcén y Gutiérrez, 2019) e incorporar las metodologías activas e innovadoras a su día a día.

El marco teórico trata conceptos como el liderazgo ambiental escolar, la educación para la sostenibilidad, identidad ambiental y metodologías activas e innovadoras.

Objetivo

Esta investigación posee un objetivo general y varios objetivos específicos.

General:

- Determinar si la formación de líderes ambientales escolares mejora la identidad ambiental de la comunidad educativa.

Específicos:

- Definir la figura del líder ambiental escolar.
- Conocer las aportaciones de otros maestros y expertos sobre las características que debe tener un programa de líderes ambientales escolares.
- Diseñar un programa de líderes ambientales escolares.
- Implementar un programa de líderes ambientales escolares.
- Evaluar la influencia del programa de líderes ambientales escolares sobre la comunidad educativa.

Metodología

La investigación tiene un diseño metodológico de investigación-acción. Se indaga al mismo tiempo que se interviene (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Este trabajo consta de dos fases:

- 1.- Una primera fase participativa en la que se recoge la opinión y las sugerencias de maestros que trabajan la educación para la sostenibilidad y en la que se ha consultado sobre la duración aproximada que debería tener el programa, los contenidos, la metodología más adecuada para llevarlo a cabo, así como las

características que debería tener un líder ambiental escolar. Tiene como objetivo crear un programa más rico y democratizado.

- 2.- Pretest y postest con grupo control. En un primer momento se diseñará un cuestionario y se pasará al alumnado, familias y profesorado. Posteriormente, se implementará el programa de líderes ambientales escolares y, finalmente, se repetirá el cuestionario para conocer el efecto que ha tenido en la comunidad educativa dicho programa. Existirá, también, un grupo control.

La muestra dependerá de los grupos asignados al investigador durante el próximo curso escolar.

Resultados

Los resultados finales de la investigación todavía no han podido ser valorados ya que está en una fase inicial actualmente, pero sí aquellos correspondientes a la consulta a expertos de la primera fase.

Los maestros y expertos (un total de 132, 67 % mujeres y mayoría de entre 35-44 años) han indicado que la duración del programa debe ser mayor de 20 horas por curso escolar. Las metodologías activas más indicadas son el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en investigación. Los contenidos que debería tratar el programa, además de la emergencia climática serían: contaminación, residuos y biodiversidad. En cuanto a las características que deberían tener los líderes ambientales escolares son: iniciativa, ser participativo y con habilidades sociales.

Conclusiones

No se han podido establecer conclusiones por encontrarse en un estadio inicial.

Referencias

- Barreto Tovar, C., Bohórquez, H., y Piña, D. (2016). El empoderamiento de los líderes ambientales escolares: una estrategia para desarrollar la cultura ambiental en dos colegios públicos de Bogotá D. C. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. Memorias, Séptimo Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, 599-605.
- Carrillo, L. (2018). La formación de los jóvenes en liderazgo ambiental como un factor de apropiación territorial: el caso de la IED Eduardo Umaña Mendoza. *Nodos y Nudos*, 42, 51-71.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill

- Marcén, C., y Gutiérrez Bastida, J.M. (2019). La Educación Obligatoria (en)clave de Sostenibilidad. En J. Benayas y C. Marcén (Eds.), *Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Informe 2019* (pp. 333-357). CENEAM. <https://www.miteco.gob.es/en/ceneam/recursos/materiales/hacia-educacion-sostenibilidad.aspx>
- UNESCO (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>

A importância do fator social no enfrentamento à emergência climática

Jacqueline Eichenberger, Anderson Moser e Marília Andrade Torales
Campos
Universidade Federal do Paraná

jacque.carrilho@gmail.com

Resumo

No Brasil, um estudo do Instituto Nacional de Pesquisas espaciais – INPE sustenta que o ser humano não está preparado para grandes variabilidades climáticas. Assim, a mudança climática pode levar a diferentes crises: econômica, social, epistemológica, ambiental, além da extinção em massa de diferentes espécies de nossa biodiversidade. Considerando que há uma base sólida e científica que respalda o Antropoceno, ou uma nova era geológica capaz de demonstrar a influência humana no planeta, autores como Crutzen e Stoermer (2000), Salgado Laborial (1996), Williams et al. (2016), e, diante de uma crise global e tecnológica sem precedentes, estimavam que a partir do ano 2000 os seres humanos tomariam progressivamente consciência dos perigos de sua atividade de produção e consumo desenfreados.

Ressaltamos que, embora a problemática da mudança do clima venha sendo devidamente tratada no aspecto científico pelos centros de pesquisas e laboratórios de pesquisas das universidades distribuídos em todo o território brasileiro, a questão carece de uma abordagem humana, ou seja, de uma abordagem capaz de sensibilizar e ser internalizada pela população e governantes. Nessa perspectiva o presente projeto de pesquisa está voltado a investigar, junto aos atores envolvidos, a importância do fator social sobre o enfrentamento da emergência climática partindo de um olhar para a dimensão individual, social e cultural –linguagem e cotidiano, de tais mudanças e da forma como ela é representada pela cultura comum–.

A metodologia envolve a pesquisa qualitativa na investigação. Para tanto propõe desenhos e estratégias nas quais o principal instrumento de acesso à realidade social é o pesquisador, que se integra na mesma –participa e utiliza uma série de técnicas auxiliares para captar e interpretar os significados, valores, sentidos e interações dos sujeitos que as configuram–. Como procedimento de pesquisa adota o levantamento de

informações e a planificação da dimensão da educação para a emergência climática e sobre as representações de diferentes grupos sociais, revisão bibliográfica e troca de informações e narrativas, de forma a contribuir no incremento da produção científica e da identidade do tema da pesquisa, no âmbito nacional e internacional.

Para as narrativas as informações estão sendo tratadas pela análise interpretativa da pesquisa fenomenológica – PRM - *phenomenological research methodology*, desenvolvido por meio da análise interpretativa da pesquisa fenomenológica – IPRA - *interpretive phenomenological research approach*, conforme os estudos de Paul (2017), de forma a reduzir a distancia entre linguagem científica e a cultura comum, em consonância com os estudos sobre a filosofia contemporânea e a hermenêutica.

Observa-se que há cerca de 200 anos a humanidade está exaurindo os combustíveis fósseis (carbono, gás natural e petróleo) por meio de gases que potencializam o efeito estufa, em especial o CO₂. Desse modo, pode-se admitir que o estilo de vida oriundos dos padrões de produção e consumo influencia significativamente na transformação dos ecossistemas. E, portanto, a mudança do clima oriunda desse processo.

A mudança do clima, sem dúvida, é um dos principais riscos que a humanidade deverá enfrentar neste século. (Arto-Blanco e Meira Cartea, 2017). Uma tarefa árdua, tendo em vista que a produção em larga escala e o consumo desenfreado predomina na sociedade mundial, principalmente em países desenvolvidos, acelerando o esgotamento dos recursos naturais. Assim, as alterações ambientais e climáticas se intensificam na medida em que a exploração e manejo excessivo do ambiente e do ser humano em benefício do poder e do lucro capitalista se acentuam.

Diante da emergência de atitudes capazes de responder ao risco de um possível colapso planetário Taibo (2019) e Pardellas et al. (2017) assinalam a relevância dos Movimentos de Comunidades em Transição, como aqueles que, em âmbito local potencializam um sentimento de comunidade terrestre. Para os mesmos autores, sob o ponto de vista educativo, as iniciativas em transição como essas podem ser uma ótima referência para compartilhar os desafios da crise climática desde uma perspectiva contextualizada localmente capaz de transcender ao global.

Os resultados parciais desta pesquisa demonstram que o modo cotidiano de «ser» desponta como um fator decisivo e determinante para a ocorrência significativa de uma ação em prol de um fenômeno ambiental, sobre o «eu» e o «outro», e também, sobre o mundo. Assim, a experiência a respeito da mudança ambiental dos sujeitos denota uma

narrativa do encontro pessoal e individualizado com o fenômeno da emergência climática, que é interpessoal e compartilhado. Sendo assim, cada participante obtém o espaço necessário para descrever detalhadamente sua experiência de maneira significativa, centralizando seus compromissos cotidianos e os meios de sua subsistência. Portanto, consideramos que a educação ambiental deve e pode contribuir com o fortalecimento da resistência à lógica antropocêntrica como uma alternativa –um caminho–, para pensarmos um desenvolvimento mais amplo do ser humano e refletir sobre a transição ecosocial.

Referencias

- Arto-Blanco, M., e Meira Cartea, P. Á. (2017.). Presentación. Em M. Arto Blanco e P. Á. Meira Cartea (Coords.), *Resclima: Aproximación ás claves sociais e educativas do cambio climático* (pp. 7-14). Aldine.
- Crutzen, P., e Stoermer, J. (2000). The Anthropocene. *IGBP Global Change Newsletter*, 41, 17-18.
- Paul, K. B. (2017). Introducing Interpretive Approach of Phenomenological Research Methodology in Environmental Philosophy: A Mode of Engaged Philosophy in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-10.
- Pardellas, M., Meira Cartea, P. Á., e Iglesias da Cunha, L. (2017). El movimiento de las comunidades en transición y la educación ambiental. Em M. Arto-Blanco e P. Á. Meira Cartea (Coords.), *Resclima: Aproximación ás claves sociais e educativas do cambio climático* (pp. 47-51). Aldine.
- Salgado- Laborial, M. L. (1996). *Historia Ecológica da Terra*. Edgard Blucher.
- Taibo, C. (2019). *Colapso: capitalismo terminal, transição ecossocial, ecofascismo*. [Tradução de M. Andrade Torales Campos e A. Macedônio de Carvalho]. UFPR.
- Williams, M. (2016). The Anthropocene: a conspicuous stratigraphical signal of anthropogenic changes in production and consumption across the biosphere. *Earth's Future*, 4(3), 34-53.
- Williams, M., Zalasiewicz, J., Waters, C.N., Edgeworth, M., Bennett, C., Barnosky, A.D., Ellis, E.C., Ellis, M.A., Cearreta, A., Haff, P.K., Ivar do Sul, J.A., Leinfelder, R., McNeill, J.R., Odada, E., Oreskes, N., Revkin, A., Richter, D.d., Steffen, W., Summerhayes,... and Zhisheng, A. (2016), The Anthropocene: a conspicuous stratigraphical signal of anthropogenic changes in production and consumption across the biosphere. *Earth's Future*, 4(3), 34-53. <https://doi.org/10.1002/2015EF000339>

Educación, política e sustentabilidade: construíndo sobre a xustiza climática

Alberto José Franco Barrera
Universidade de Santiago de Compostela

albertojose.franco.barrera@usc.es

Resumo

O impacto das alteracións climáticas está mediado polas características específicas das comunidades ás que afecta. De feito, un dos riscos principais do devandito fenómeno é que actúa como multiplicador e amplificador de conflitos preexistentes. Por este motivo, entre outros, as sociedades non só deben traballar para mitigar os efectos dos eventos climáticos extremos senón que tamén necesitan minimizar o custo social dos mesmos. Neste contexto, é difícil non asumir que a emerxencia climática está transformando completamente as sociedades nas que vivimos. O que se debate, entón, é o significado, ritmo e alcance das devanditas mudanzas; é dicir, quen sae gañando e quen perdendo.

Noutras palabras, discútase sobre transición ecolóxica e se esta vai servir de panca para unha maior xustiza social e procesos de democratización que non prexudiquen aos grupos historicamente desfavorecidos e oprimidos mentres se loita contra as alteracións climáticas; ou se, por contra, a devandita transición só afondará as tendencias globais cara a unha maior desigualdade e réximes máis autoritarios. É nesta disxuntiva onde a educación ambiental tería que estar traballando para así ir desfacendo a contradición entre calidade de vida no curto prazo e as condicións materiais que a sustentan no medio e longo. Mais é precisamente este diagnóstico o que estivo ausente, nos últimos anos, nos diversos e variados programas educativos ambientais.

Estes programas, con relación á emerxencia climática, centráronse até agora en estratexias de adaptación e mitigación con enfoques que xiran arredor da alfabetización científica baseada en informacións, descubrimentos e análises das ciencias climáticas. Agora ben, os devanditos programas non consideraron os procesos sociais, culturais e económicos que constrúen as distintas representacións das alteracións climáticas.

Noutras palabras, a educación ambiental realizou unha aproximación tecnocrática ao problema da emerxencia climática, mais a tecnocracia non evita a política, senón que a ignora; é dicir, esta aproximación elimina unha postura política clara.

Aínda que distintas correntes dentro da educación ambiental sinalan insistentemente a urxencia e necesidade de transformar as sociedades actuais cara a outros modelos, ningunha termina por cuestionar as bases económicas do noso modelo actual: o capitalismo. O capitalismo atópase no corazón mesmo das alteracións climáticas, xa que se basea nun crecemento indefinido que o planeta non pode soportar. De feito, o extractivismo e a polución atópanse no núcleo das economías medioambientais convencionais. Por outra banda, a adopción feble da idea de sustentabilidade só empeorou a situación xa que o termo converteuse en equivalente de sen impacto ambiental e iso é falso.

A educación ambiental, entón, debe facer fronte ao elefante na habitación e comezar a problematizar o capitalismo e as ideas de sustentabilidade e desenvolvemento sostíbel que nas últimas décadas fomentou o devandito sistema. Precisamente, esta investigación céntrase nas posibilidades de reformular politicamente a educación ambiental, entre outros conceptos, para así axudarnos a construír sociedades descarbonizadas, democráticas, decoloniais e socialmente xustas.

Educación sobre el cambio climático: las barreras del «sentido común»

Antonio García-Vinuesa
Universidade de Santiago de Compostela

a.garcia.vinuesa@usc.es

Resumen

El sentido común es un tipo de conocimiento socialmente compartido que es indispensable para que la vida cotidiana sea (aparentemente) fluida. La integración del conocimiento experto -científico, técnico- en la cultura común es un proceso dinámico, que involucra la trasposición y re-presentación de ideas y conceptos, más o menos abstractos, generados en ámbitos científicos específicos, en imágenes, metáforas, objetos y aplicaciones prácticas que sean inteligibles y accesibles para quienes comparten una realidad social concreta.

En las sociedades contemporáneas, las personas están en constante relación con nueva información. Esta información supone un reto cognitivo enorme y circula a través de múltiples interacciones sociales, que no solo (re)transmiten el nuevo conocimiento, sino que también lo reelaboran y aderezan con creencias y valores que permiten “negociar” concepciones comunes de la realidad. La representación de la realidad es, sobre todo, social.

Uno de los puntos de partida del proyecto Resclima (RTI2018-094074-B-I00) es indagar en cómo el cambio climático (CC) y la crisis climática se integran en la cultura común de diferentes sociedades y colectivos sociales, y en cómo este proceso de re-presentación puede condicionar las respuestas individuales y colectivas ante su potencial de amenaza.

El conocimiento científico sobre el CC es incuestionable. La causalidad antrópica no admite duda. Las políticas de mitigación y adaptación necesarias dibujan una hoja de ruta clara y su aplicación, para aumentar la probabilidad de que sean efectivas, es urgente. Sin embargo, en la educación, como una herramienta social clave para enfrentar el CC, existe un claro déficit a la hora de interiorizar y priorizar esta realidad.

Los resultados obtenidos en estudios realizados con colectivos de estudiantes de diferentes nacionalidades (España, México, Portugal, Italia y Brasil), de dos niveles

educativos (educación secundaria y educación superior) y con distintas orientaciones académicas (ciencias naturales, tecnologías, ciencias sociales y humanidades) revelan como el conocimiento científico sobre el cambio climático muta socialmente en numerosas concepciones alternativas -de sentido común- que se reproducen sin importar el nivel educativo ni la orientación académica de los estudiantes. Las teorías profanas prevalentes sobre las causas del CC desvelan errores de ajuste científico en su justificación, limitando la capacidad para valorar y actuar frente a la crisis climática.

A pesar de que el negacionismo es irrelevante en los colectivos investigados, la representación social del CC lo confunde con un fenómeno natural (el efecto invernadero); lo vincula casualmente con otros problemas o fenómenos atmosféricos como el agujero de ozono o la lluvia ácida; tiene dificultades para conectarse significativamente con la vida cotidiana; y las responsabilidades se externalizan, auto-limitando la capacidad percibida de acción frente a un problema hiper-complejo y globalizado, que nos sobredetermina y que no parece tener solución. Las respuestas “de sentido común” que se plantean se limitan a acciones puntuales y a ecogestos, que inciden muy poco en la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero y de la vulnerabilidad de las sociedades humanas.

Educação ambiental e crise climática: diálogos fenomenológicos

Lidiane Gil Becker e Fátima Elizabeti Marcomin
Universidade do Sul de Santa Catarina-Unisul/SC/BRASIL
GPEA/UFMT - REDE REAJA - BRASIL

lidiane.gil@gmail.com

Palavras-chave: educação ambiental; crise climática; cartografia do imaginário.

Resumo

O trabalho é um recorte de uma pesquisa, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina/Brasil. A pesquisa, em educação ambiental, aborda a crise climática, reflexo do modo de vida e do sistema econômico e político em curso. Este modo de viver e de «gerir» a sociedade, além de produzir uma sobrecarga no planeta, gera vários problemas ambientais, sociais, econômicos, políticos, dentre outros. Buscamos refletir e debater sobre a temática na perspectiva da questão-problema: quais/como táticas metodológicas, relacionadas à crise climática e socioambiental, pautadas na percepção e nível de informação dos estudantes da educação básica, podem contribuir para uma formação crítica, participativa, emancipatória e integradora ao contexto da Bacia Hidrográfica do Rio Tubarão/SC?

Objetivamos desenvolver táticas metodológicas relacionadas à crise climática, na educação básica, considerando a percepção e o nível de informação dos participantes, por meio de suas narrativas, com vistas à construção de um currículo crítico, participativo, significativo, comprometido com a sustentabilidade socioambiental e com os grupos em situação de vulnerabilidade. O estudo sustenta-se, epistemologicamente, nas obras de Maurice Merleau-Ponty (1999, 2006), Gaston Bachelard (1988, 1989, 1996, 1997, 1999, 2001), Michèle Sato (2001, 2011, 2014, 2016, 2020), Paulo Freire (1992, 1996, 2000, 2005, 2013), dentre outros e nos relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2014, 2018).

A pesquisa fenomenológica se desenvolve junto a estudantes do 9º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Tubarão e está sustentada, metodologicamente, pela «cartografia do imaginário» de Michèle Sato (2011). Com

vistas à busca de informações, um prognóstico - perceptivo MerleauPontyano - foi efetuado e vem sendo interpretado para consolidar a construção e realização de um processo formativo, crítico e participativo acerca da crise climática, abordando as principais causas, efeitos e consequências de tal crise.

Será estabelecido um processo de pesquisa participante sobre a bacia do Rio Tubarão e o clima, visando à construção de um fórum permanente de discussão na escola e na comunidade que auxiliem a informação e formação de pessoas. A partir dos processos vivenciados serão desenvolvidos mecanismos de divulgação e propagação científica dos conhecimentos construídos, por meio de materiais de educomunicação.

Almeja-se trazer em evidência os principais «achados» da pesquisa a fim de que os mundos e contextos revelados contribuam com a rede pública de ensino no tocante a um processo formativo crítico, emancipador e motivador da cidadania ecológica e da construção de sociedades sustentáveis. No presente momento, a pesquisa apresenta-se com resultados preliminares, já que a pandemia da Covid-19 também vem imprimindo alterações ao processo de pesquisa. O projeto em questão insere-se no rol de estudos da Rede Internacional de Pesquisadores em Educação Ambiental e Justiça Climática (REAJA), almejando avanços em torno da temática e revelar processos que favoreçam a luta por equidade e justiça entre os seres humanos e ao equilíbrio do planeta Terra.

Referências

- Bachelard, G. (1988). *A poética do devaneio*. Martins Fontes.
- Bachelard, G. (1989). *A chama de uma vela*. Bertrand Brasil.
- Bachelard, G. (1996). *A poética do espaço*. Martins Fontes.
- Bachelard, G. (1997). *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Martins Fontes.
- Bachelard, G. (1999). *A psicanálise do fogo*. Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2001). *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. Martins Fontes.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. (41 ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Extensão ou comunicação?* (16 ed.). Paz e Terra.

- Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change: IPCC*. https://www.ipcc.ch/pdf/assessmentreport/ar5/syr/SYR_AR5_FINAL_full_wcover.pdf.
- Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. (2018). *Global Warming of 1.5°C: Special Report – IPCC*. <https://www.ipcc.ch/sr15/>.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *A estrutura do comportamento: precedido de uma filosofia da ambiguidade de Alphonse de Waelhens*. Martins Fontes.
- Sato, M. (2001). Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. *Educação: Teoria e Prática*, 1(2), 24-35.
- Sato, M. (2011). Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. En F. Abílio (Org.), *Educação ambiental para o semiárido* (pp. 539-569). UFPB.
- Sato, M. (2014). *Mitopoética das águas salgadas*. <https://gpeaufmt.blogspot.com/>
- Sato, M. (Coord.) (2016). *Rede Internacional de Pesquisadores em Educação Ambiental e Justiça Climática (REAJA)*. <https://gpeaufmt.blogspot.com/>.
- Sato, M. (Coord.). (2020). *Os condenados da pandemia*. <https://editorasustentavel.com.br/os-condenados-da-pandemia/>.

Del catastrofismo a la esperanza, cómo impulsar la acción climática a través del discurso mediático

Mariola Norte-Navarro
Universidade de Vigo

mnorte@uvigo.es

Resumen

Las informaciones publicadas durante las últimas cumbres del clima (e. g. Katowice 2018) por los medios de comunicación españoles demuestran que el discurso negacionista sobre el cambio climático es algo residual que pertenece al pasado (Domínguez et al., 2017; Fernández-Reyes, 2009; Painter et al., 2016) y que la evidencia científica respecto a la realidad de este fenómeno es algo incuestionable (Fernández-Reyes et al., 2015). Sin embargo, superado el negacionismo, sigue vigente en los medios un discurso de amenaza y catastrofismo, enfocado hacia los efectos negativos del cambio climático (Painter et al., 2016, 2018), que puede suponer una barrera para la toma de acción en la búsqueda de soluciones y la adaptación.

Aunque las amenazas que suscita el cambio climático son reales, este enfoque catastrofista puede generar una percepción social negativa que derive en inacción, desmotivación y frustración por la incapacidad de hacer frente a este fenómeno (Dotson et al., 2012). Si bien la labor de los medios es la de informar, los discursos mediáticos pueden ser determinantes a la hora de impulsar la acción climática dada su capacidad de influir en la sociedad (Carvalho, 2007).

Con el objetivo de identificar el efecto que puede tener el enmarcado de las noticias desde el punto de vista catastrofista sobre la percepción social del cambio climático, este estudio analiza las noticias publicadas en cuatro medios digitales españoles durante la cumbre del clima de Katowice en diciembre de 2018, de especial relevancia por la participación de agentes sociales como la activista Greta Thunberg, promotora del movimiento estudiantil Fridays for Future, dando un giro al carácter político de estas cumbres, llevando el cambio climático hasta las aulas e impulsando una llamada a la acción que exigía soluciones reales.

Los resultados preliminares de este análisis indican que el discurso de la adaptación y mitigación va ganando terreno situándose por delante, aunque el discurso asociado al catastrofismo y las amenazas del cambio climático sigue teniendo un peso muy importante, estando presente en casi el 50 % de las informaciones publicadas. Asimismo, se observa que las informaciones basadas en la catástrofe y la amenaza están asociadas a mensajes negativos enfocados en problemas, falta de acción, acusaciones o miedo, generando una percepción que deriva en la inacción y desmotivación, siendo el enmarcado más repetido el asociado a dificultades políticas e ideológicas.

En este sentido, se evidencia la necesidad de mensajes positivos centrados en soluciones, toma de acción, acuerdos alcanzados o progreso hacia el cambio, en el que los nuevos agentes que representan a las generaciones futuras cobren protagonismo. Entre las conclusiones preliminares, se extrae la necesidad de disociar catastrofismo de cambio climático para dar respuesta a la creciente presión social y científica respecto a la urgencia de tomar medidas para frenar los impactos de este fenómeno.

Referencias

- Carvalho, A. (2007). Ideological cultures and media discourses on scientific knowledge: Re-reading news on climate change. *Public Understanding of Science*, 16(2), 223-243. <https://doi.org/10.1177/0963662506066775>
- Domínguez, M., Lafita, Í., y Mateu, A. (2017). Taking climate change seriously: An analysis of op-ed articles in Spanish press. *Public Understanding of Science*, 26(7), 861-871. <https://doi.org/10.1177/0963662516641844>
- Dotson, D. M., Jacobson, S. K., Kaid, L. L., y Carlton, J. S. (2012). Media coverage of climate change in Chile: A content analysis of conservative and liberal newspapers. *Environmental Communication*, 6(1), 64-81. <https://doi.org/10.1080/17524032.2011.642078>
- Fernández-Reyes, R. (2009). *El cambio climático en editoriales de prensa. Ecología política y periodismo ambiental: Una propuesta de herramienta de análisis* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide].
- Fernández-Reyes, R., Piñuel-Raigada, J., y Vicente-Mariño, M. (2015). Media coverage of climate change and global warming en El País, El Mundo y La Vanguardia. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 122-140. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1038en>
- Painter, J., Erviti, M. C., Fletcher, R., Howarth, C., Kristiansen, S., León, B., Oukrat, A., Russel, A., y Schäfer, M. S. (2016). *Something old, something new: Digital media and the coverage of climate change*. Reuters Institute for the Study of Journalism.

Painter, J., Kristiansen, S., y Schäfer, M. S. (2018). How 'Digital-born' media cover climate change in comparison to legacy media: A case study of the COP 21 summit in Paris. *Global Environmental Change*, 48(November 2017), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2017.11.003>

Do des-equilibrio á des-carbonización. Un proxecto para abordar a saúde emocional en tempos de crises sanitarias e crises climáticas

Miguel Pardellas Santiago e Ángela Fraga María
Feitoría Verde S.Coop. Galega

miguelpardellas@feitoriaverde.com

Resumo

A COVID-19 obrigou, en moi pouco tempo e sen preparación, a enfrontar a unha situación chea de elementos descoñecidos para a meirande parte da cidadanía: confinamento, distanciamento físico e social, máscaras e luvas, etc.

Pasados os momentos máis duros da pandemia, a nova normalidade e a xestión do pasado, preséntase como un enorme reto, non só polas medidas para evitar novos rebrotes e confinamentos, senón polo necesario exercicio que supón saber sobrepoñernos ao acontecido, manexar o medo, e construír as novas narrativas e formas de relacionarnos. Un desafío multidimensional que se enmarca ademais nun contexto de crise ambiental, no que a emerxencia climática destaca entre as ameazas.

O proxecto Do Des-Equilibrio á Des-Carbonización busca abordar esta incerta realidade a través dunha iniciativa de educación emocional dirixida á mocidade e outra de educación ambiental dirixida á terceira idade. Unha mestura educacional e interxeneracional fronte a incertidume.

Varios estudos alertan xa sobre as consecuencias que tivo e aínda está a ter a pandemia sobre o conxunto da poboación e, de forma destacada, sobre a mocidade; nunha situación de extrema vulnerabilidade, carentes de referentes e con necesidades afectivo-emocionais urxentes. Neste contexto xurde o proxecto DES-EQUILIBRISTAS, deseñado pola cooperativa sen ánimo de lucro Feitoría Verde. Trátase dunha proposta didáctica que emprega a saúde como fío condutor desde unha perspectiva integral e unha metodoloxía práctica e positiva, para buscar espazos de traballo que axuden á rapazada a mellorar o seu desenvolvemento tanto físico como emocional na nova realidade que teñen que enfrontar. Conta con actividades de desafogo, de conversa, de

pensamento crítico, de creatividade, de reflexión... orientadas á integración de diferentes coñecementos e hábitos no seu día a día dun xeito activo e participativo.

Paralelamente, dende fai algo máis de tres anos, o Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-*interea*), da Universidade de Santiago de Compostela, está a desenvolver o proxecto Descarboniza! Que non é pouco.... Dirixido a públicos adultos–nomeadamente terceira idade–, ten como obxectivo principal a organización e acompañamento de grupos de persoas que estean dispostas a contribuír á “descarbonización” das súas comunidades. A través de varias sesións de traballo, o grupo reflexiona sobre o seu papel e decide que medidas desenvolver de forma colectiva para reducir as súas emisións e/ou concienciar a máis persoas da súa contorna.

Na intersección de ambos proxectos xurde Do Des-Equilibrio á Des-Carbonización. A mestura das dúas propostas metodolóxicas resulta nunha intervención na que, despois dun traballo por separado –mocidade por un lado e terceira idade por outro–, constrúese unha acción conxunta de descarbonización na contorna inmediata. Deste xeito, a abordaxe das crises sanitarias e climáticas faise simultaneamente, partindo das necesidades e intereses da mocidade e a terceira idade nunha intervención (no barrio, na aldea) que mestura a educación emocional coa educación ambiental. Que axuda a unhas a manexar a nova normalidade e a outras a poñer en valor o seu papel na sociedade, traballando conxuntamente.

La educación para el cambio climático en la política climática y su inserción en el desarrollo curricular en la educación secundaria en España

Alejandro Pérez Díez, M. Carmen Morán de Castro y Pablo Á. Meira

Cartea

Universidade de Santiago de Compostela

a.perez.diez@usc.es

Resumen

La urgencia de enfrentar la emergencia asociada al Cambio Climático (CC) reclama la transformación de los modelos económicos y los estilos de vida hacia formas de producción y consumo más sostenibles. En este escenario, la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC, Art. 6), prioriza la acción educativa entre el conjunto de actuaciones necesarias para enfrentar y mitigar las consecuencias actuales y futuras.

Ahondando en esta perspectiva, la comunicación avanza algunos de los resultados obtenidos en un proyecto de tesis doctoral enmarcada en el proyecto de I+D+i RTI2018-094074-B-I00 (RESCLIMA-EDU2), que centra el foco en dos elementos fundamentales: por una parte, el tratamiento que las políticas de acción frente al CC otorgan a la educación -en distintas escalas geográficas-, para analizar su sintonía respecto a las recomendaciones generales que la señalan como elemento clave en el enfrentamiento de la crisis; por otra parte analizar el grado y característica de la inserción de la educación para el CC (EpCC) en el desarrollo curricular en el contexto español.

Mediante un enfoque de investigación documental, se realizó un análisis de contenido con el propósito de valorar el tratamiento, la relevancia y la significación de la dimensión educativa en 24 documentos clave producidos en la escala internacional, europea y española, relativos a políticas de acción frente a la crisis climática. Por otra parte, se diseñó y se aplicó a cinco diseños curriculares (España, Galicia, Cataluña, Andalucía, País Vasco) un instrumento de análisis de contenido cualitativo específico sobre CC en la Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de ahondar en el

papel que desempeña el marco curricular estatal en la transposición de las ciencias del CC y en la incorporación y tratamiento de sus dimensiones sociales.

Los resultados muestran una disonancia entre los planteamientos y los enfoques educativos propuestos a nivel internacional y su integración a nivel estatal, tanto en el campo de las políticas ambientales como en su concreción curricular en la enseñanza secundaria obligatoria. Las recomendaciones recogidas para el contexto español sitúan la sensibilización y la comunicación del CC como las principales vías de actuación. La dimensión educativa del CC y su inclusión en los distintos niveles escolares son objeto de revisión en las publicaciones más recientes (Proyecto de Ley de Cambio Climático y Transición Energética, y Ley Orgánica 3/2020) percibiéndose un giro en el marco estratégico propuesto hasta el momento. Se observa cierto grado de integración del CC en los contextos autonómicos analizados, situándose Andalucía como la comunidad autónoma más avanzada en la incorporación de la dimensión educativa del CC.

El estudio manifiesta la pertinencia de incluir y desarrollar de modo efectivo la dimensión educativa en el marco normativo y curricular con la pretensión de incorporar estrategias en todos los niveles educativos encaminadas a la mitigación y a la adaptación. En el contexto escolar, se postula la necesidad de situar la educación para el CC como un elemento central de la acción educativa, considerando la elaboración de un currículo de emergencia como una línea prioritaria de acción.

Os libros de texto da ESO ignoran cambio climático ou non aportan información relevante para a xuventude

Araceli Serantes Pazos
Universidade da Coruña

boli@udc.es

Resumo

Ante a cuestión de por que a xuventude está desmobilizada fronte á emerxencia climática, o alumnado de 1º de Educación Social da Universidade da Coruña analizou os libros de texto que utilizaron durante a súa formación na Ensinanza Secundaria Obrigatoria (ESO) ou que están utilizando na actualidade o alumnado galego. A primeira conclusión que vivenciaron é a dificultade de atopar exemplares que aborden o tema: os poucos que o fan é dunha forma pouco significativa para seus destinatarios. A raíz desta evidencia, elaboraron unha exposición colaborativa que recollía algúns destes contidos textuais e iconográficos sobre cambio climático e presentaban alternativas a incluír para que a emerxencia climática resulte unha preocupación e una ocupación da xuventude.

A exposición está composta por 17 paneis dobres e interactivos, nos que se utilizaron as estratexias comunicativas da interpretación do patrimonio (IP) para chegar ao público obxectivo: o alumnado da Facultade de Ciencias da Educación e o seu profesorado. Cada panel ten un único tema (expresado como frase-tema). Non se busca informar de forma exhaustiva sobre o quecemento global de orixe antrópico: o obxectivo é suscitar curiosidade e facilitar información para ter unha idea obxectiva sobre estes contidos, sobre o que están a ensinar os libros de texto, pero tamén sobre o que silencian (currículo oculto) para que os futuros profesionais da educación podan incidir na formación do seu alumnado baixo unha perspectiva crítica e comprometida, na liña dunha educación ecosocial. Búscase mostrar as carencias tanto como mostrar estratexias para resolvelas.

Respecto aos paneis interpretativos, constan de 6 niveis de información en cada un deles, así como de estratexias propias desta disciplina (IP) como o uso da

interactividade, a provocación, a participación, a sorpresa, o misterio, o humor... O reto é contar en poucas palabras unha historia completa e relevante para quen a lee. Para a súa confección utilizáronse materiais de refugallo; acordáronse criterios comúns no deseño para outorgarlle certa unidade visual (tipografía, tamaño, cores...).

O proceso de deseño e elaboración da exposición se concreta en cinco pasos que responden ao enfoque e á composición, sendo a primeira a máis importante: (1) formación de grupos de até 6 persoas para analizar cando menos 6 libros; (2) análise de contidos textuais e iconográficos atendendo á proposta elaborada desde o proxecto Resclima e elaboración de mapas conceptuais por grupos nos que sintetizan o resultado da análise de contidos; (3) elección o tópico do 1º panel interpretativo que aborda «que din os libros de texto»; (4) elección dun tópico para o 2º panel sobre «que deberían dicir» para que sexa máis relevante para o alumnado de secundaria; busca de documentación e elaboración da información; (5) montaxe dos paneis e dos recursos interpretativos; os parágrafos auxiliares conteñen «artefactos» para atraer, motivar e dar maior información sobre o tópico.

Por último, esta exposición foi avaliada a tres niveis: polo propio alumnado, por persoas expertas e polas persoas que a visitaron. Presentamos algunhas destas valoracións.

SALA 7

**Participación social y educación: escuelas,
comunidades y ambientes**

Classes multisseriadas do ensino fundamental em tempos de pandemia: desafios e conquistas das escolas do campo no Município de Nazaré, Bahia, Brasil

Pedro da Silva Araújo Júnior, Luiz Claudio da Silva Santos e Floriza Galvão do Rosário Santos
Secretaria Municipal de Educação e Desporto, Brasil

pedroaraujojunior.adv@gmail.com

Palavras chave: educação do campo; pedagogia social; educação; pandemia.

Princípios históricos/Conceitual

Reconhecer a educação do campo enquanto garantia de direito, implica acima de tudo, valorizar os movimentos da população do campo na conquista desse direito. Contudo, esse reconhecimento e valorização se efetiva por meio do retrovisor histórico que demarca vinte anos de luta dos movimentos sociais do campo em defesa da educação do e no campo, um processo marcado por desafios e conquistas na defesa pelo direito de garantir escolas públicas, de qualidade e alinhadas com o projeto de sociedade defendido pelos camponeses. As conceituações de povos do campo e escolas do campo, partem do Decreto 07/2010 (Ministério da Educação, 2010), a saber:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (p. 10).

As marcas históricas apontam para o descaso do Estado brasileiro relacionado as propostas educacionais para os povos do campo. Dentre algumas delas, situa-se da década de 20 uma preocupação de sistematização da educação rural emergida diante do

processo de industrialização que atraiu a população rural para a cidade. Fato este, que desencadeou preocupações com o inchaço das cidades bem como, o esvaziamento e consequente falta de mão de obra no campo. Daí, surge o primeiro movimento pela educação para os camponeses, conhecido como Pedagógico Ruralismo, que compreendeu o contexto de 1930 a 1940, tendo como objetivo preparar os filhos dos agricultores para continuar na produção agrícola, atendendo a ideologia hegemônica social que se preocupava com a ida dos camponeses para os centros urbanos. Neste contexto, vai se construindo a caracterização das cidades como espaços de desenvolvimento e o campo como caracterização do atraso.

Este contexto negacionista do campo como espaço de vida, foi fator predominante para iminência dos movimentos contraditórios a esta política que impulsionaram algumas lutas. Entre estes, o movimento de educação popular, tendo como base o Movimento de Educação de Base (MEB), uma ação pedagógica sedimentada pelos pensamentos de Paulo Freire. Neste momento histórico, sob as forças da ditadura militar, contraditoriamente é implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa esse que precarizou ainda a educação das pessoas do campo, pois tratava-se de um projeto hegemônico pautado pelo fator econômico que tinha o anseio de modernizar o processo de produção agrícola.

Com o fim da ditadura militar, por volta dos anos 80, contexto este marcado pelas forças dos princípios da democratização do país, desponta vários movimentos sociais em destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em defesa do direito pela terra e pela educação, dando origem aos movimentos de militância no campo e na cidade. Neste contexto de militância por direitos, que em 1997 acontece o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, em que o cerne da discussão se centralizou nos problemas da educação dos trabalhadores do campo. Cenário este, marcado pelo movimento em defesa da educação do campo. Em 1998, acontece a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, os participantes debateram vários temas durante os cinco dias, em decorrência desse movimento um texto foi escrito reunindo várias posições em relação aos objetivos, ações e políticas públicas para a educação do campo.

O Movimento de Articulação Nacional por Educação do Campo mobilizou debates em centenas de municípios e Estados do Brasil. As discussões em encontros, seminários e nas elaborações dos intelectuais do movimento foram registrados nos *Cadernos Por*

Uma Educação do Campo. Dada a sua importância [...] No período de 10 anos (1998-2008) foram publicados 07 Cadernos (Dos Santos e Ferreira, 2018, p. 201).

Essas iniciativas populares em defesa da educação dos povos do campo foram se fortalecendo originando em 2004 a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que demarca a plataforma «Educação do Campo: Direito Nosso, Dever do Estado», nasce também a proposta de uma Licenciatura em Educação do Campo, com base na gestão dos processos educativos e na docência por áreas de conhecimento, como: as linguagens, ciências da natureza e matemática, ciências agrárias e ciências humanas e sociais. Para Caldart (2012),

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (p. 262).

Em função dos movimentos travados, muitas conquistas legais se efetivaram, podemos citar entre elas;

- Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Aprova Resolução que fixa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estabelece princípios e procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das Escolas do Campo às demais diretrizes nacionais aplicadas à educação;
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com base no Parecer nº 36/2001, mencionado no item anterior; Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006. Estabelece dias letivos e normatiza atividades para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa). Esta abordagem pedagógica conta com estratégias modular de estudos que articulam a aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito

familiar comunitário, visando a atender às necessidades das comunidades do campo;

- Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008. Revisa o Parecer CNE/CEB, 23/2007, trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Estabelece uma discussão conceitual sobre a definição de Escola do Campo e define orientações para o atendimento da Educação do Campo;
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica no Campo, definindo critérios para nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar, com a preocupação de ampliar as possibilidades de oferta de educação o mais próximo possível da moradia dos estudantes;
- Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. «Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada».
- Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destacando os «princípios relevantes para a educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas para a formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais no campo».
- Cumpre destacar, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual estabelece no art. 35, que a escolarização dos sujeitos do campo deve considerar suas peculiaridades, definindo as orientações para três aspectos essenciais à organização do trabalho pedagógico: conteúdos curriculares e metodologias; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. Principalmente, a resolução traz a Educação do Campo como Modalidade de Ensino.

- Decreto nº 6.755/2009, que institui a política nacional de formação de profissionais do Magistério da Educação Básica;
- Considerando-se o marco normativo, na Bahia houve a implementação da Lei nº 11.352/2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), regulamentada pelo Decreto Estadual nº 14.110/2012; Resolução CEE nº 103/2015 que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia;
- Lei nº 13.907/2018, assegura aos egressos das Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) tratamento equivalente aos egressos da Educação Estadual. Esses e outros aparatos jurídicos reforçam o reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de direito. Portanto, os avanços se deram tanto em nível teórico, produção de referenciais curriculares, pedagógicos, como nas legislações.

No âmbito Municipal, infelizmente o Plano Municipal de Educação, 2015-2020, (22 de Junho de 2015 - Ano VI - Nº 1020) não traz nenhuma menção quanto a Educação do Campo, só partir de 2019, com os estudos de planejamento para estudos e reelaboração do referencial curricular que a educação do campo ganha um cenário de visibilidade e de respeito pelas suas especificidades, enquanto modalidade de ensino, sem perder de vista as características das classes multisseriadas contemplando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Deste modo, os documentos oficiais se configuram como instrumentos que reconhece e legitima a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em defesa da universalização do direito a educação pública, que dialogue com sua cultura, com as diversas formas de organização, com o conceito de campo enquanto espaço social e geográfico, espaço de vidas e de diferentes formas e interações sociais, do campo como um lugar de disputa, contrapondo os ideais da educação rural historicamente constituída no país.

Mesmo diante destes marcos legais, da produção teórica movida pelas forças resistentes dos movimentos dos povos do campo, ainda sobrevive as marcas do acirramento das desigualdades sociais, em especial quanto ao aspecto do contexto educacional, que se materializa através dos conceitos analisados dos dados referente a questão do analfabetismo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatísticas – IBGE 2015, na Região Nordeste o analfabetismo está acima de 18 %, 4 vezes maior que o Sul e o Sudeste. Na Bahia a taxa de analfabetismo é de 13,5 %, quase o dobro da base nacional que é de 7,2 %, ainda na Bahia no meio rural a taxa está acima de 26 %. Quanto ao aspecto de escolaridade no meio rural, na Bahia, apenas 21 % cursou o ensino fundamenta, sendo que essa disparidade também se acentua quando menos de 25 % da população do campo tem acesso as tecnologias de comunicação e infraestrutura adequada para seu uso em atividades remotas e Educação a distância. Isto demonstra que a luta é contínua, que ao mesmo ponto que conquistamos avanços, as forças hegemônicas redefinem novas ações por meio de políticas públicas negacionistas.

Nesse processo de garantia de direito a educação pública, o município vem desenvolvendo ações de forma que atenda ao que preconiza os marcos legais para a educação do campo, com ênfase nas classes multisseriadas, por ser este o cenário de maior predominância no contexto escolar rural do município, estratégia esta que conforme ressalta, D'Agostini, Organização, pág 17, 2014, em função do distanciamento geográfico do meio rural, a multisseriação foi e continua sendo um estratégia para garantir a população do campo o direito à educação. Apesar do distanciamento geográfico, não podemos deixar de mencionar o esvaziamento da população do campo, fato este que vem se intensificando por meio de políticas públicas que contribuem de forma perversa para o êxodo rural, um cenário ainda presente de forma acentuada em função dos aspectos que envolve principalmente o descaso e negação de políticas acerca da reforma agraria, de políticas que garantam ao homem do campo continuar no campo.

Decorrente desse contexto de negação de direitos, quanto ao âmbito educacional principalmente quando o foco se refere à formação continuada de professores e professoras de forma que reconheça as especificidades referente as expressões culturais, a forma e força da produção da vida dos camponeses, essa lacuna ainda é mais intenso no que tange o cenário das classes multisseriadas.

Apesar dessa conjuntura que marca o estado de negação quanto ao respeito pela dignidade dos camponeses quanto ao acesso e permanência a educação no campo, o contexto atual de pandemia por conta do Covid-19, evidencia esses desrespeito, principalmente quando nasce a necessidade de mantermos o contato com os nossos estudantes, professores, funcionários e familiares, mesmo que de forma virtual em função do distanciamento social, nos deparamos com a triste realidade da ausência de

políticas públicas voltadas para a inclusão digital para a população do campo, uma realidade que se evidenciou de forma gritante.

Dia 19 de março de 2020, uma data inesquecível marcada pelo medo do vírus que até então sabíamos que se chamava Covid-19, como também do seu terrível processo de contaminação e letalidade, data esta em que as aulas presenciais foram suspensas no Brasil e as incertezas sobre o retorno presencial só aumentavam. A princípio se pensava em dias em que as escolas irão ficar fechadas, depois meses e hoje abertas, mas sem a presença dos estudantes e professores. Ainda imersos pelas dúvidas, uma certeza era latente, precisávamos manter o contato com os nossos estudantes, a falta de contato nos atormentavam, era preciso mantermos a comunicação ainda que de forma remota, más, como estreitar esse diálogo se as barreiras da negação de políticas digitais para os camponeses se acentuavam nas comunidades dos nossos estudantes.

O medo da contaminação da Covid-19 era e ainda é um motivo de grande preocupação, mas o compromisso, o respeito pelos nossos estudantes nos movia a ponto de não desistir da possibilidade de mantermos o contato com nossos estudantes, profissionais e comunidade. Era preciso mantermos o diálogo para manter a chama da esperança, da solidariedade acesa e assim, pensar também na possibilidade de reinventar nossas estratégias para damos continuidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como evitar que o abandono e a evasão se evidenciasse.

Para tanto, era preciso acompanhar as tomadas de decisões que se disseminavam pelos meios de comunicação, por parte das autoridades que compreende promotoria pública, órgãos da saúde, da educação, entre as esferas nacional, federal, estadual e municipal. Acompanhávamos e estudávamos as estratégias do tão desafiador processo de estudo remoto, era preciso reinventar as práticas pedagógicas, mesmo sem acesso e domínio sobre as ferramentas tecnológicas, o caminho mais viável para darmos continuidade ao processo de aprendizagem. Porém, os desafios para aprender na prática por meio das limitações imensas, como também as exigências que forma passadas para nós professores em assumir responsabilidades que fugia das nossas competências, este foi o cenário em que nos deparávamos e que em tempo nos convocávamos e convidávamos a realizar nossa ação pedagógica.

O desafio estava posto, era preciso transpor as barreiras e criar possibilidades que garantissem a continuidade de estudo, planejamento, excursão e avaliação, o estudo remoto já se tornava a realidade posta ao contexto, orientados pelas bases legais que fundamentam e legitimam as orientações necessárias para o desenvolvimento das ações

educativas que compreende o processo as atividades remotas, a equipe orgânica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, através da Resolução do CME de Nº 001/2020, de 13 de abril de 2020, Decreto nº 193/2020, a fluir DECRETO MUNICIPAL Nº 206/2020 de, 25 de junho, regulamenta os processos legais para a elaboração, execução e avaliação do Plano de Ação Emergencial, para atender as demandas do contexto educacional na atual conjuntura social da pandemia do Covid-19, amparados legalmente pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (artigos 205 a 214); Lei nº 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Lei nº 13.005/14 - Plano Nacional de Educação; Lei nº 8.069 de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 13.559 de 2016, Plano Estadual de Educação; Lei nº 1.290 de 2015, Plano Municipal de Educação; Portarias do Ministério da Educação (MEC); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica e demais resoluções e pareceres dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação; Regulamento Sanitário Internacional da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Aparados legalmente iniciamos, o plano de ação que configurou-se da seguinte maneira: a ação propositiva do Plano Emergencial caracterizou-se pela intencionalidade frente a um cenário sem precedentes que exigia do poder público educacional tomadas de decisões rápidas sobre questões inéditas e altamente complexas. Foi necessário agilidade para encaminhar ações que chegassem aos estudantes, famílias e comunidade em torno da escola, bem como, estar próximo dos profissionais da educação, orientando-os, formando-os para evitar maior distanciamento naquele momento de fragilidade.

Diante do contexto de pandemia, o Plano Pedagógico Emergencial, permitiu aos alunos o acesso ao aprendizado, mesmo distante do ambiente escolar. Através da realização das atividades de estudos remotos, foi possível manter um vínculo entre a escola, os alunos e a família, bem como, possibilitou aos alunos o desejo e o comprometimento com o processo de aprendizagem.

(...) Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um «ciberespaço», através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um «modem» e uma linha de telefone, um satélite ou um «link» de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber (Harasim et al., 2005, p.19).

Dessa forma, todo trabalho com o plano pedagógico emergencial necessitou ter a colaboração de todos os envolvidos (escola, alunos, comunidade, secretaria municipal de educação e as famílias), unidos, desenvolvendo as ações com seriedade, respeito e comprometimento.

Considerando o atual momento, soluções de ensino a distância podem contribuir e devem ser implementadas, mas, considerando seu efeito limitado, é preciso uma cuidadosa normatização e, deve-se ter muita atenção ao planejamento da possível volta às aulas presenciais, ressaltando que as estratégias de ensino na modalidade de estudo remoto são importantes para a redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário dos estudantes e sua relação com a escola e consequentemente com os estudos.

Nesse sentido, em virtude da pandemia e a suspensão das aulas presenciais, a adesão a todos os possíveis recursos digitais de aprendizagem foi a melhor opção para amenizar o circunstancial impacto negativo na aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, por mais importantes que sejam as estratégias de ensino remoto, estas demonstram determinadas limitações que podem ser amenizadas com união de esforços na busca de alcançar, igualmente, todas as crianças, numa comunidade marcada por diferenças econômicas e socioculturais.

Nesse cenário, a maioria dos alunos, assim como parte do corpo docente e demais funcionários da unidade escolar, não possuem acesso regular à internet e sequer dispõem de computador, o que tem feito com que a exclusão digital ocasione uma maior exclusão educacional.

Notadamente, entre as classes mais baixas, o acesso é ainda mais restrito, principalmente, nas escolas do campo que nem mesmo as professoras têm acesso à internet e, quando o contato virtual é estabelecido, ele é feito por meio de aparelho celular, que não é um instrumento mais adequado para acompanhar ou fazer as atividades escolares.

Assim, a opção pela estratégia consistiu na utilização do ensino remoto que buscou mitigar as condições heterogêneas de acesso e os diferentes efeitos de soluções a distância em virtude do desempenho prévio dos estudantes, evitando a ampliação da desigualdade e possibilitando o entendimento de que a disposição deve ser diferente entre as distintas realidades.

Foram encontradas diferentes maneiras para estimular a aprendizagem de forma remota, pois, quando bem estruturadas, as atividades educacionais podem cumprir mais do que uma função puramente acadêmica.

Nesse momento, o vínculo e a responsabilidade compartilhada entre a família e a escola foram muito importantes, sendo primordial que a escola estivesse e continue estando lado a lado com as famílias.

Afinal, o suporte e o envolvimento dessas famílias no dia-a-dia com seus filhos durante os estudos é altamente relevante, sobretudo neste período de aprendizagem a distância, transformando-se num importante aliado durante a crise e podendo deixar um legado no pós-pandemia.

O Direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988.

Analisando, especificamente, o direito fundamental à educação, observa-se que o artigo 6º da Carta Magna consagra o direito à educação como direito social ao dispor que: «são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição» (Brasil, 1988).

A fim de concretizar o direito fundamental à educação o artigo 205 Constituição Federal estabelece que «a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho» (Brasil, 1988).

A educação é, portanto, um direito constitucionalmente assegurado a todos, inerente à dignidade da pessoa humana, bem maior do homem, sendo que, por isso, o Estado tem o dever de prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício.

As atividades escolares no município de Nazaré foram suspensas mediante a publicação do Decreto nº 193/2020, que dispõe sobre as medidas temporárias de prevenção e controle para enfrentamento do Covid-19.

Art.º 1º Ficam suspensas, no âmbito do Município de Nazaré, as atividades educacionais da Rede Municipal de Ensino, bem como da Rede Privada, que dependa de autorização de funcionamento pelo Município.

Art. 2º. O Regime Especial de Trabalho Não Presencial, estabelecido por este Decreto, constitui-se de procedimentos, meios e formas de organização das atividades

escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas das Unidades Escolares, nos níveis e modalidades ofertados pelas escolas municipais.

Marco metodológico

A metodologia das ações iniciou-se pelo estudo dos relatórios do ano letivo anterior, objetivando fazer sondagem diagnóstica do nível de escolarização dos estudantes. Em seguida foi levantado a de disponibilidade de aparelho celular, internet das famílias e foram criados grupos de estudos utilizando o aplicativo WhatsApp para que fosse possível a comunicação e orientações de forma remota. Agregou-se a estas estratégias a elaboração de bloco de atividades diversificadas, contemplando as áreas específicas do conhecimento. Buscou-se, assim garantir a continuidade do processo de ensino aprendizagem.

A partir destas ações foi elaborado cronograma com aulas síncronas e assíncronas para a realização do estudo de forma remota, bem como planejamento para entrega e devolutiva de cadernos de atividades. Os principais desafios foram: a escassez de acesso à internet das famílias de baixa renda, falta de formação dos professores no manejo das novas TIC's e a necessidade de adaptação ao ensino remoto. Também e não menos importante o grau de instrução dos familiares que muitos deles praticamente não são alfabetizados ou leem com muita dificuldade.

Resultados

Quanto aos resultados alcançados destacaram-se os seguintes: a permanência do vínculo dos estudantes com o sistema de ensino, o cumprimento dos dias letivos e os estudos dos conteúdos realizados mesmo remotamente. Sabe-se que o ensino remoto não substitui o ensino presencial e por isso mesmo necessitou de várias adaptações na sua execução. Entretanto foi a única alternativa encontrada para garantir a continuidade no processo educacional desses estudantes. A gestão municipal tem buscado parcerias com outros órgãos governamentais para conseguir formação para o pessoal da educação na área das novas tecnologias, mas isto requer além de investimento, também tempo para que todos os profissionais, sobretudo os professores possam dominar estas tecnologias enquanto é necessário a continuidade do ensino remoto. Se antes da

pandemia já se fazia necessário formações específicas especialmente para o professor e professora das escolas do campo, agora no contexto pandêmico estes desafios necessitam ser enfrentados para assim, minimizar os efeitos devastadores causados por este vírus que além de ceifar milhares de vidas, ainda tem feito com que o processo de ensino aprendizagem necessite ser remodelado para fazer frente aos desafios imposto para esta nova era.

Referências

- Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. En R. S. Caldart, I. Pereira, P. Alentejano e G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257- 265). Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação. (2001). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Dos Santos, C. E. F., e Ferreira, C. E. (2018). Currículo e educação no campo: entre as lutas por uma formação humana crítica e as proposições pós-críticas do educar. *Revista Espaço do Currículo*, 2(11), 199-210. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39567.
- Harasim, L., Teles, L., Turoff, M., e Hiltz, S. (2005). *Redes de Aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem online*. SENAC-SP.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>.
- Ministério da Educação. (2002). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>.
- Ministério da Educação. (2010). Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.

El diagnóstico participativo para la exploración de las sinergias entre la educación ambiental y la participación infantil

Ferran Crespo i Torres
Universitat de Barcelona

f.crespoitorres@ub.edu

Palabras clave: participación infantil; educación ambiental; diagnóstico participativo; investigación inclusiva; infancias.

Introducción

Esta comunicación se enmarca en un proyecto de tesis en desarrollo que responde y nace de las motivaciones y experiencias profesionales y vocacionales propias. Dichas experiencias, como educador y como investigador, se vinculan a la educación ambiental y a la participación de las infancias. La investigación se vincula a la infancia, la participación y el medio ambiente bajo el título provisional de: *Infancia, participación y medio ambiente. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía inclusiva con el entorno natural*. La tesis se orienta al análisis de la participación de las infancias en la temática ambiental con el fin de explorar las sinergias entre la participación infantil y la educación ambiental con la voluntad de contribuir a la consolidación de la participación ambiental de las infancias en el ámbito local. La presente comunicación presenta el diseño de su fase inicial, un diagnóstico participativo.

Al mismo tiempo, cabe destacar que el proyecto de tesis es acogido por la investigación «Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza» (RTI2018-098821-B-I00). Esta investigación de carácter interuniversitario se orienta al análisis del estado de la participación infantil en los municipios españoles que forman parte de la red de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI-Unicef) y/o de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) con el propósito de avanzar en el ejercicio de la participación infantil y en su inclusión como ciudadanía activa de su municipio.

La infancia, como colectivo, se relaciona con la naturaleza desde unas necesidades y formas distintas y diferenciadas a las adultas atribuyéndoles significados y formas propias (Mergen, 2003). Observar a las infancias en ambientes y entornos naturales nos

lleva a situaciones que cada día parecen estar más lejos de su –y nuestra– cotidianidad. Panikkar (2021), atribuye a la cultura tecnocrática este creciente desapego entre los ritmos de la persona y los ritmos naturales de la Tierra que son también, al fin y al cabo, los humanos. Unos hechos que nos llevan y responden a un contexto complejo de coexistencia crítica que necesita de acción.

Según Bonil et al. (2010), nuestras sociedades están inmersas en un mínimo de tres crisis: una socioambiental, una de conocimiento y una de valores. Partiendo de la teoría de la complejidad, estas se pueden significar y evidenciar por mediado del conflicto climático y ambiental actual. El cambio climático es la máxima expresión de una crisis socioambiental sin precedentes que, por primera vez, afecta y afectará a la humanidad en su conjunto y pone de manifiesto que los sistemas políticos y democráticos por los que nos regimos están llegando a su límite. La crisis de conocimiento se vuelve un hecho cuando nos damos cuenta de que ya en 1971 se hablaba de crecimiento cero. En estos 50 años, vemos como el conocimiento científico entorno el cambio climático es inmenso y, a su vez, ineficiente. Ineficiente porque la sociedad de riesgo ha evidenciado la incapacidad del conocimiento para anticiparse a nuevos fenómenos y desastres (Bonil et al.). E ineficiente porque no hemos sabido transformar este conocimiento en acción. Por último, la pérdida de referentes que la postmodernidad trae consigo nos empuja a la última de las crisis, la crisis de valores. Un contexto en el que los nuevos referentes constituyen una realidad profundamente arraigada en el consumo como elemento estructural (Oliveres Boadella, 2021) y en el presente como única dimensión temporal.

Así pues, desde esta perspectiva, cuando hablamos de educación ambiental hablamos de ofrecer elementos para la reflexión, acción y transformación propia y colectiva de nuestras relaciones, tanto con el medio ambiente, como con las demás personas. Una transformación que debe trascender el mundo biofísico y dar respuesta al conflicto socioambiental desde la complejidad. Hablamos de capacitarnos para la acción sobre aquellas relaciones que hoy en día se manifiestan de forma arrítmica y asimétrica. Dichas relaciones se sustentan en el entramado estructural de las múltiples opresiones del sistema capitalista actual. Por ello, desde la educación ambiental debemos hablar de un proyecto pedagógico y político que, lejos de mantener el *statu quo*, debe promover una transformación profunda en el sistema que responda ante una ciudadanía participativa y radicalmente democrática en el más amplio de los sentidos. Es por tanto una herramienta al servicio de la formación ciudadana (Sauvé, 2014) que fortalezca y

promueva el derecho a la participación de toda persona ciudadana y comunidad (Quiva y Vera, 2010). En este fin último de la educación ambiental, encontramos muchas otras disciplinas que están, desde su actividad diaria, sumando esfuerzos hacia el reconocimiento ciudadano implicative de los muchos colectivos aún infrarrepresentados.

La infancia es uno de los colectivos infrarrepresentados socialmente. Las infancias están en una posición asimétrica por la cual se las reconoce ciudadanas, pero no se les ofrece la oportunidad de reconocerse como tal desde el punto de vista vivencial y existencial (Esteban Tortajada et al., 2021). Esta asimetría se explica por la estructura social adulto-céntrica en la que vivimos. Para Lansdown (1995), la infancia es objeto de un círculo reafirmante por el que se les atribuye una falta de competencias y, por tanto, vulnerables con necesidad de protección por parte de la persona adulta. Lo que hay que lograr es la despaternalización del concepto de protección para, sin eximir las responsabilidades de las personas adultas (Liebel et al., 2009), hablar de responsabilidades compartidas con las infancias. Partiendo de su reconocimiento como agente social con el derecho y responsabilidad para transformar. Una de las disciplinas en las que este cambio de mirada se está dando, y en la que se centra la investigación presentada, es la participación infantil.

Tratar de definir la participación infantil es una tarea compleja dado el carácter multidimensional (Novella-Cámara, 2012) y la pluralidad escénica en la que se desarrolla (Novella-Cámara et al., 2021). A raíz de la convención de los derechos de la infancia, la participación infantil merece ser defendida como un derecho, pero también en términos de acción social y educativa (Novella, 2008). La participación es un proceso ciudadano político educativo (McCready y Dilworth, 2014) y, como tal, es necesario que esta sea reconocida como una actividad de acción de participación política propia (Conde Melguizo, 2012) que tiene implicaciones en el desarrollo y crecimiento personal, así como en la comunidad y ejercicio ciudadano (Trilla y Novella-Cámara, 2011). Al igual que la educación ambiental que queremos.

Tal como se ha evidenciado en los últimos años, la educación ambiental y la participación de las infancias se encuentran en el ejercicio ciudadano entorno a la voluntad de cambio y transformación personal y colectiva del sistema actual. Una transformación necesaria y constante de las dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales y biológicas (Moreno-Fernández y Navarro-Díaz, 2015). Por tanto, se considera que la participación es un elemento axiomático de la educación ambiental y se

defiende la infancia como ciudadanía de presente. Una defensa que debe acompañarse y potenciarse en todos los ámbitos de la comunidad. También en la investigación.

Objetivos

Como se ha anticipado, el objetivo de la comunicación es presentar el diseño de un diagnóstico participativo, que responde a la fase inicial de un proyecto de tesis que se desarrolla en el contexto de la comunidad autónoma de Catalunya. Parte del reconocimiento de las prácticas e iniciativas que ya se están desarrollando y que nos instan a que la educación ambiental sea pensada desde la participación de las infancias como metodología a la vez que fin. Junto al diagnóstico participativo se propone los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar las diferentes prácticas de participación infantil vinculadas al ejercicio eco-ciudadano.
- Significar el vínculo de las infancias con el medio ambiente por mediado de su participación.
- Identificar los condicionantes para la consolidación de la participación ambiental de las infancias en el ámbito municipal.

Optar por este método en contextos donde la participación constituye el elemento de estudio nos permitirá, presumiblemente, satisfacer los objetivos de la investigación a la vez que facilita un espacio de dialogo y reflexión a los participantes de la recogida de información. Así pues, el valor de este diseño metodológico, como se presenta a continuación, se encuentra al considerar distintos agentes de la comunidad como informantes y reconociendo a las infancias como investigadoras.

Metodología

A menudo, la investigación sobre la participación de las infancias se ha realizado sin ellas, hecho que supone trabajar sobre unas ideas descontextualizadas, defender unas necesidades interpretadas desde la mirada adulta y apropiarnos de sus saberes (Esteban Tortajada et al., 2021). El diagnóstico participativo (Cano-Hila et al., 2019; Cano-Hila y Sabariego-Puig, 2017; Folgueiras-Bertomeu y Sabariego-Puig, 2018) pretende identificar las iniciativas que se están desarrollando entorno a la temática estudiada, y que sean los propios agentes del contexto quienes, por mediado de su experiencia, ayuden a identificar los elementos de éxito para su participación ambiental.

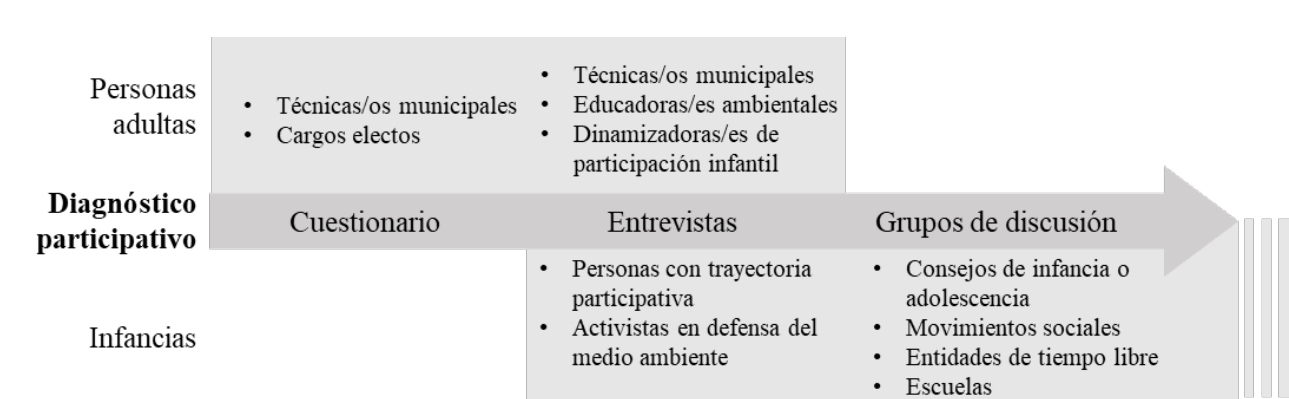
El diagnóstico participativo quiere ser una herramienta que despierte en los participantes su creatividad, imaginación y reflexibilidad para que devenga así, un espacio de aprendizaje mutuo y colectivo. El contexto de la investigación son los espacios en que la participación de las infancias deviene un elemento clave para la participación de carácter ambiental. En estos espacios se contemplan grupos de niñas, niños y adolescentes de entre 10 y 16 años que articulan su experiencia participativa desde la escuela, órganos municipales de participación, entidades de tiempo libre, entidades culturales, movimientos sociales u otros. Pese centrarse en este foco de interés, presumiblemente el diagnóstico nos dará a conocer nuevas iniciativas y experiencias que no encajen plenamente en estos criterios. La investigación es y será abierta a considerar las especificidades de cada experiencia y práctica para valorar las características de cada caso sin que la edad ni el escenario participativo sean condicionantes de la diversidad de prácticas o experiencias.

Partiendo de que las infancias son las protagonistas de su participación, estas serán consideradas a lo largo de todo el proceso desde tres perspectivas (Mayne et al., 2018): la perspectiva de derechos por la cual se debe garantizar su derecho a la participación, la perspectiva de poder por la cual debemos visibilizar todas las relaciones de poder existentes y velar por una investigación entre iguales y por último, una perspectiva de agencia que nos permita consolidar una investigación que posibilite el ejercicio de su agencia. Por consiguiente, hablamos de las infancias como informantes clave de este diagnóstico participativo. Sin embargo, dada la diversidad contextual, el carácter ecosistémico de la participación ciudadana y municipal, y la voluntad de inclusión con la perspectiva comunitaria, no es el único agente considerado como informante.

Con la voluntad de reflejar la máxima diversidad y complejidad contextual, esta fase diagnóstica tiene dos momentos diferenciados. Un primer momento para conocer de forma extensiva la realidad mediante cuestionarios destinados a figuras electas y a técnicas/os municipales, así como entrevistas a expertas/os. Los cuestionarios tienen por objetivo conocer que prácticas se están desarrollando en el ámbito local desde la municipalidad y las administraciones locales. En contraposición, las entrevistas se plantean con el objetivo de conocer prácticas que se dan, más allá de la municipalidad y la administración. Ambas técnicas son complementarias y quieren ofrecer un marco de conocimiento práctico, sobre las iniciativas que se están desarrollando, y conceptual que ofrezca elementos a la reflexión y definición de las posteriores fases de la investigación.

El segundo momento del diagnóstico prevé el desarrollo de los grupos de discusión con niñas, niños y adolescentes que están participando, desde distintos escenarios, del medio ambiente. Será este segundo momento el que nos permitirá incorporar a las infancias como investigadoras para explorar aquellos elementos que se han identificado en el momento anterior, así como construir e identificar elementos facilitadores y recomendaciones para otros contextos.

Ilustración 1. **Técnicas de recogida de información e informantes del diagnóstico participativo**



Fuente: Elaboración propia.

La ilustración 1 muestra el resumen del diagnóstico participativo que se presenta en esta comunicación. A continuación, se presenta detalladamente cada una de las técnicas empleadas en el diagnóstico participativo.

• *Cuestionarios a técnicas/os municipales y figuras electas*

Se analizarán y profundizarán en parte de los resultados del cuestionario diseñado en la primera fase del proyecto i+d que enmarca la tesis. El proyecto es en sí mismo una fuente de informantes para las posteriores técnicas de recogida de información. El cuestionario pretende abordar las formas de participación de niñas, niños y adolescentes (NNA) que prevalecen en los municipios; las prácticas y experiencias de participación de NNA en los municipios que concretan las formas de participación identificadas y, finalmente las oportunidades, obstáculos y retos que se asocian a la ciudadanía de NNA y su participación en la comunidad, las instituciones y la gobernanza (Novella Cámara y Sabariego Puig, 2020). Para el objeto de estudio del diagnóstico participativo nos centraremos en analizar y profundizar en las prácticas y experiencias participativas de niñas, niños y adolescentes que se vinculan en la temática ambiental y/o sostenibilidad.

Los informantes de este cuestionario¹ responden ante el perfil de figura técnica en el ámbito municipal vinculada a la participación de las infancias en su municipio y ante el perfil de cargo electo. Se ha aplicado a un total de 279 sujetos. 191 respuestas corresponden a figuras técnicas con una tasa de cumplimentación del 87 % y 88 son respuestas de cargos electos de las cuales el 92 % han completado enteramente el cuestionario. Estas cifras se reflejan en un total de 179 municipios del estado español lo que supone que en el 40 % de los municipios participantes se ha obtenido respuesta completa por parte de ambos perfiles.

Una primera exploración de la información obtenida en estos cuestionarios nos permite y permitirá ilustrar a grandes rasgos, el estado de las iniciativas de participación infantil que se vinculan al medio ambiente en la municipalidad del estado español. Así mismo nos permitirá identificar mediante qué acciones se trabaja la temática de sostenibilidad y de medio ambiente en los órganos infantiles de participación municipal, en los procesos participativos liderados por la administración. También nos permite caracterizar, a ojos de la Administración, aquellas iniciativas participativas promovidas y lideradas exclusivamente por la infancia.

- *Entrevistas a expertas/os.*

Mediante el uso de las entrevistas a personas que responden ante un perfil experto se pretenden conocer otras iniciativas y prácticas que se están desarrollando desde otros escenarios que no se vinculen necesariamente a la municipalidad o administración local. Las dimensiones en las que se quiere profundizar mediante las entrevistas son: *la educación ambiental en Catalunya, la construcción de la eco-ciudadanía, la participación ambiental e infantil, el estado de la participación ambiental (e infantil) en Catalunya y los agentes implicados y visión de futuro*. Para ello, los criterios de selección de los informantes son diversos y reflejan la pluralidad escénica en la que desarrollan tanto prácticas participativas como de educación y participación ambiental. Corresponden a la experiencia vivida tanto profesional como vocacionalmente en los campos de la participación infantil y el medio ambiente. Estos criterios nos llevan a considerar los siguientes informantes:

¹ Para ilustrar quien ha dado respuesta a este cuestionario, se referencia parte del primer informe de resultados (Novella Cámara y Sabariego Puig, 2020) del proyecto «Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza» RT2018-098821-B-100.

- *Técnicas/os municipales de participación, de medio ambiente, infancia, educación o similares.* Dada la voluntad de reforzar la participación de la infancia en el ámbito local, se considera altamente interesante profundizar en la visión de las y los técnicas/os municipales. Así mismo, dado el carácter transdisciplinar de la educación ambiental y el papel de la participación infantil en la coproducción municipal (Novella Cámara et al., 2021), será importante explorar el objeto de investigación desde diferentes áreas y departamentos.
- *Educadoras/es ambientales.* La participación de la infancia debe entrar en todos aquellos espacios en los que las infancias intervienen. También en la educación y más aún, como se ha argumentado anteriormente, al hablar de educación ambiental. Por tanto, la visión de la educadora o educador ambiental es vital en tanto que nos permitirá conocer que experiencia educativa se está ofreciendo y que oportunidades se abren para la participación infantil.
- *Dinamizadoras y dinamizadores de espacios de participación infantil.* Si bien la visión del educador o educadora ambiental es relevante para determinar que oportunidades y retos presenta la disciplina ante la participación de las infancias, el perfil de dinamizadora infantil lo será por los mismos motivos. Como se ha defendido, las infancias están movilizadas entorno a las temáticas ambientales, pero ¿estamos los adultos preparados para acompañar su participación?

Si bien estos perfiles responden al desarrollo de la actividad profesional, no hay que olvidar el carácter vocacional y activista de la participación ambiental, siendo en los espacios no formales una inmensa fuente de riqueza educativa. También en la infancia. Por tanto, se considerarán también perfiles de:

- *Personas con trayectoria infantil o juvenil en el campo de la participación.* Es este criterio el que nos permitirá incorporar como expertas a las infancias, por primera vez y de forma directa. Estas entrevistas nos permitirán profundizar en las dimensiones participativas y de reconocimiento de las infancias. Así mismo, se seleccionarán estos informantes considerando también elementos de experiencia en participación o activismo ambiental.
- *Activistas en defensa del medio ambiente.* Al igual que el anterior perfil, este nos permitirá conocer en primera persona las voces de los y las activistas ambientales. Si bien no es un colectivo exclusivamente infantil, también quiere

ser un espacio para reconocer y significar el papel de las infancias en el activismo y movilización ciudadana.

Serán estos dos criterios los que nos permitirán incorporar a las infancias por primera vez en la recogida de datos. En ambos casos se quiere reflejar la pluralidad de formas, escenarios y colectivos en los que se participa del medio ambiente. También la diversidad discursiva entorno el medio ambiente. Por este mismo motivo, la investigación se muestra abierta a considerar otros agentes de la comunidad que puedan aportar una visión experta y de conjunto sobre el objeto de estudio.

- *Grupos de discusión con niñas, niños y adolescentes.*

Será este momento el que nos permitirá trabajar la información obtenida hasta el momento y ponerla a disposición de las infancias para su debate y reflexión colectiva con la voluntad de recoger sus percepciones a la vez que identificar acciones e innovaciones sugeridas por sus integrantes. El grupo de discusión promueve el autorreconocimiento de las infancias como agentes con capacidad de transformación (Freidin, 2016; Kamberelis y Dimitriadis, 2005).

Los criterios de selección de los grupos de discusión deben considerar a las características tanto del grupo de NNA como de las experiencias desarrolladas. Así pues, al hablar de las características del grupo se considerará:

- *La diversidad territorial.* Se quiere explorar la participación ambiental tanto en contextos rurales como en los urbanos. Del mismo modo, puede resultar interesante explorar algún contexto que se encuentre inmerso en un conflicto de carácter local ya que se intuye que puede ser un elemento de movilización diferencial.
- *Pluralidad escénica.* Si bien queremos que los contextos geográficos sean diversos, también lo pretenderemos en el contexto participativo. Se considera que la riqueza de garantizar esta diversidad participativa podrá resultar beneficioso para encontrar potencialidades y oportunidades tanto comunes como aprovechables en otros escenarios.

Si bien estas son las características contextuales que se consideran, hay elementos propios de la experiencia participativa que también se tendrán en cuenta como elementos a considerar. Estos son:

- *La forma de participación.* La participación se vehicula por mediado de diferentes medios y formas. El deseo de la investigación es avanzar hacia una

participación implicativa que se articule desde formas de participación con capacidad de consolidarse y mantenerse en el tiempo, más allá de devenir una actividad puntual.

- *Implicaciones e interacciones ciudadanas.* Una de las razones de la participación infantil es la razón pragmática por la cual el entorno mejora, para toda la ciudadanía, cuando las infancias participan del entorno (Trilla y Novella-Cámara, 2011). Por ello será interesante considerar el papel de otros agentes, entidades y colectivos. ¿Qué agentes intervienen en el proceso participativo? ¿A quién se dirige la acción? ¿Tienen capacidad de movilización más allá del colectivo infancia?

Esta fase de la investigación tiene el reto de identificar elementos que puedan ser trasladables entre escenarios y contextos para favorecer así la labor participativa que se está desarrollado en cada grupo de NNA. Elementos que, en posteriores fases de la investigación se quieren seguir desarrollando, en conjunto, con la voluntad de devenir útiles para los participantes y otros grupos de NNA que articulan su participación alrededor del medio ambiente.

Resultados

Hasta el momento no se han obtenido resultados propios de la investigación que se presenta en esta comunicación. Sin embargo, en el marco del cuestionario, anteriormente presentado, se ha logrado hacer un mapeo a nivel español sobre las prácticas participativas en los distintos escenarios de coproducción municipal (Novella-Cámara y Sabariego Puig, 2020) de entre las que la temática ambiental supone un porcentaje de bastante presencia en los diversos escenarios participativos: órganos municipales, procesos participativos liderados por la Administración e iniciativas participativas promovidas y lideradas exclusivamente por las infancias.

Entre los resultados esperados, el diagnóstico participativo pretende ser un espacio para tejer vínculos y conocer otras realidades que permitan a los propios grupos de participación pensarse, revisarse e introducir nuevas prácticas y herramientas en su hacer y proceso participativo. Quiere ofrecerse como una oportunidad de reflexión y construcción colectiva de las infancias sobre su propia participación ambiental, así como para y entre los diferentes agentes de la comunidad que desempeñan alguna labor y acción en materias de educación ambiental, participación infantil o ambas. Los

objetivos planteados en este diagnóstico permitirán el diseño de recomendaciones y acciones que contribuyan a consolidar la participación ambiental e infantil en el plano local, no únicamente desde elementos organizativos y logísticos, sino que deseablemente, también desde una perspectiva ética, implicativa y ciudadana. La diversidad explorada en el diagnóstico permitirá conocer distintas formas y técnicas de proceder y organizarse que sean de utilidad para otros contextos.

El diagnóstico participativo debe ser capaz de generar espacios para que los agentes e informantes se apropien de los instrumentos de la investigación, abriendo así la posibilidad y voluntad de que devenga en un aprendizaje fruto de convertir la observación en autoobservación (Castro et al., 2007). Por último, cabe recordar que la metodología presentada en esta comunicación responde ante la voluntad de incluir a las infancias en aquellas investigaciones que las interpelan. De acuerdo con Susinos y Parrilla (2013), se trata de una metodología coherente con la investigación inclusiva, así como con las posteriores fases que se pretenden desarrollar en la investigación y en que el papel de las infancias mantendrá el carácter protagónico e investigador.

Conclusiones

El diagnóstico participativo es un instrumento que se desarrolla desde y en la comunidad (Villasante y Martín Gutiérrez, 2007). Por ello, se trata de un proceso vivo, en constante identificación de colectivos, agentes y perfiles que intervienen en la participación de las infancias en el medio ambiente desde el plano local, hecho que plantea algunos retos a considerar dadas las características del objeto de estudio y la metodología escogida.

El primer reto que se plantea es la delimitación del objeto de estudio. El objeto de estudio es la participación ambiental de las infancias en el ámbito local. Considerar este objeto como estanco sería un grave error dadas las características, tanto del conflicto ambiental, como de las prácticas que se están desarrollando. El diagnóstico debe ser capaz de, pese a focalizarse en el ámbito local, considerar las interacciones y repercusiones de las distintas prácticas más allá de la localidad. El segundo reto, al igual que el anterior, responde a la naturaleza del objeto de estudio. Este está delimitado en un plano teórico-conceptual sobre un contexto en constante efervescencia y expansión social. El diagnóstico participativo debe ser capaz de reflejar este cambio constante del contexto, lo que nos lleva al tercer y último reto identificado, la selección de los informantes. Si bien el contexto está en expansión, también lo están los discursos

desarrollados entorno a las relaciones entre personas y el medio ambiente. En el plano conceptual, el debate es emergente y un mismo concepto da pie a múltiples interpretaciones. En el plano pragmático se refleja esta diversidad y se nutre de la constante permeabilidad en la que está –y *debe estar*– con las demás luchas y movimientos sociales.

En conclusión, el diagnóstico participativo se presenta como una metodología que nos permite abordar los retos anteriores con la voluntad de reflejar la complejidad y complicitad de la pluralidad discursiva. Así mismo, estos retos deben ser considerados a lo largo de la investigación para un coherente desarrollo de esta. Investigar la cuestión ambiental con las infancias mediante un diagnóstico participativo responde ante la transversalidad de la cuestión ambiental. Dicha transversalidad nos obliga a los profesionales que nos desarrollamos en este campo a dialogar entre distintas disciplinas y ciencias a partir de lenguajes especializados e inclusivos (Sepúlveda y Úcar, 2018). Así mismo, debemos dar un paso más en el dialogo para que todos los colectivos e identidades sean incluidas en el debate social de la construcción eco-ciudadana. También las infancias.

Referencias

- Bonil, J., Junyent, M., y Pujol, R. M. (2010). Educación para la Sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 7(extra), 198-215. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.05
- Cano-Hila, A. B., Sabariego-Puig, M., y Folgueiras-Bertomeu, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *Obets*, 14(2), 313-342. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.02>
- Cano-Hila, A. B., y Sabariego-Puig, M. (2017). El diagnòstic participatiu: Un recurs per a l'estudi i el foment de la participació juvenil. *VII Congrés Català de Sociologia i V Congrés Català de Joves Sociòlegs / Sociòlogues: Llibre de Resums de Les Sessions Dels Grups de Treball*, 134-135.
- Castro, P., Alarcón, M., Cavieres, H., Contreras, P., Inzunza, J., Marambio, J., Palma, E., y Tapia, S. (2007). El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa. *Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5, 163-171. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025024.pdf>
- Conde Melguizo, R. (2012). Reivindicando la participación infantil: de proyectos de adulto a ciudadanos del presente. *Praxis sociológica*, 16, 69-77.

- Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M., y Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Folgueiras-Bertomeu, P., y Sabariego-Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 11(1), 16-25. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Freidin, B. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 6(1), e004.
- Kamberelis, G., y Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics and Inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative resarch* (pp. 887-907). SAGE Publications.
- Lansdown, G. (1995). *Taking Part: Children's Participation in Decision Making*. The Institute for Public Policy Research (IPPR).
- Liebel, M., Martínez Muñoz, M., Recknagel, A., Cussianovich, A., Figueroa, E., Sauri, G., Rodríguez, I., Gaitán, L., Unda, R., Brondi, M., Budde, R., Pérez, J. M., van der Maat, B., y Bazán, J. E. (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. IFEJANT.
- Mayne, F., Howitt, C., y Rennie, L. (2018). Rights, power and agency in early childhood research design: Developing a rights-based research ethics and participation planning framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 4-14.
- McCready, S., y Dilworth, J. (2014). *Youth Participation. Literature Review 2014*. YouthAction.
- Mergen, B. (2003). Children and Nature in History. *Oxford University Press, Forest History Society and American Society for Environmental History*, 8(4), 643-669.
- Moreno-Fernández, O., y Navarro-Díaz, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, 175-186.
- Novella Cámara, A. M., Mateos Blanco, T., Crespo i Torres, F., y López, A. (2021). Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 61-76.
- Novella Cámara, A. M., y Sabariego Puig, M. (2020). *Infancia y participación. Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de Resultados*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13296335.v2>
- Novella Cámara, A. M. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, 38, 77-93.
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *TESI*, 13(2), 380-403.
- Oliveres Boadella, A. (2021). *Paraules d'arcadi. Què hem après del món i com podem actuar?* Angle Editorial.
- Panikkar, R. (2021). *Ecosofia. La saviesa de la Terra: Vol. Assaig*, 68. Fragmenta Editorial.

- Quiva, D., y Vera, L. (2010). La educación ambiental como herramienta para promover el desarrollo sostenible. *Telos*, 12(3), 378-394. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99317168008>
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 1(18), 13-23. <https://doi.org/10.14483/23448350.5558>
- Sepúlveda, E., y Úcar, X. (2018). Intervención social y cuestión ambiental: Propuestas teóricas para fundamentar la praxis profesional a partir del vínculo entre sociedad y naturaleza. *SOCIAL. Socializar Conocimientos*, 1(1), 68-82.
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024004>
- Trilla, J., y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Villasante, T. R., y Martín Gutiérrez, P. M. (2007). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Política y Sociedad*, 44(1), 125-140. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0707130125A>

Libros andantes: fomento y animación a la lectura desde una perspectiva socioeducativa en Latinoamérica

Saúl Miranda Ramos* y José Luis Rojas Aldana**

**Universidad Autónoma de Barcelona*

***Red Alumni Teach for All*

saulmirandaramos@gmail.com

Palabras clave: lectura; libros; comunidad; animación sociocultural; educación social.

Resumen

Diversas modalidades de fomento a la lectura se registran en la bibliografía: experiencias con perspectiva lingüística-sintáctica, otras desde un enfoque psicolingüístico-semántico y en menor número se encuentran experiencias en tanto práctica sociocultural. Ésta última implica la generación de acciones con sentido y significado al interior de un contexto específico. Para su abordaje, la educación social y pedagogía social aparecen como ciencia y disciplina que pueden favorecer teóricamente las acciones necesarias.

El objetivo de Libros Andantes (LA) es fomentar la lectura en comunidades rurales e indígenas de México y Chile. La metodología utilizada es la animación sociocultural, con la que es posible movilizar la conciencia de las comunidades sobre la importancia de leer. Las comunidades participantes se encuentran ubicadas en México y Chile. El procedimiento se lleva a cabo en forma de espiral de desarrollo que parte del análisis participativo de la realidad, la planificación, la acción y la evaluación participativa. Se realizan actividades colectivas, colaborativas y comunitarias de lectura y escritura que se analizan desde la sistematización de la práctica.

Los resultados obtenidos incluyen a 4 905 952 personas en diversas instancias: de las que se atendieron 6300 personas en talleres de fomento lector, 6250 en exposiciones en plazas públicas a quienes se les intervino de manera directa, 4 880 000 a personas que de manera indirecta pasaron por los módulos en plazas públicas. Finalmente, 37152 personas han asistido a las librerías entre 2006 y 2020. En relación a la población objetivo, se ha intervenido a 6300 infantes, 4 899 652 adultos. En las actividades han participado 350 profesores/as, 20 profesionistas. Las actividades se han realizado en 150

escuelas, con la colaboración de 33 organizaciones e instituciones, 7 universidades, 70 comunidades en 2 países.

LA opera en lugares que sistemáticamente no han tenido acceso a libros ni a información: genera comunidades lectoras ahí donde, como grupos sociales, se les había invisibilizado sistémicamente. LA potencia la libertad y creatividad, aporta al capital cultural e intelectual; genera animadores a la lectura orgánicos. Transforma la historia de las comunidades. Colabora para derribar algunos prejuicios sobre lectura y escritura. Genera espacios de encuentro para leer, brinda acceso a los libros; crea librerías, fomenta la inclusión a la diversidad, propicia actividades divergentes. Genera caravanas por la lectura; pone en un rol protagónico a las comunidades. LA promueve la lectura por la posibilidad de actuar en el mundo desde la ampliación de la conciencia, del lenguaje, al generar nuevas posibilidades de acciones. Promueve la lectura como una práctica social. LA es una propuesta colectiva y sociocultural de lectura y escritura.

Introducción

Diversas son las modalidades de fomento a la lectura que se registran en las fuentes bibliográficas y en las prácticas educativas. En la actualidad se han desarrollado experiencias de fomento lector en espacios virtuales y digitales que van a la vanguardia en el uso de la tecnología como la formación de bibliotecas en redes sociales (Manso-Rodríguez, 2012) o la divulgación de libros en espacios informales como el Booktuber (Vizcaíno-Verdú et al., 2019). Las propuestas son interesantes, pero ¿cómo implementarlas en comunidades donde difícilmente se tiene acceso a computadoras e internet como lo son las comunidades rurales e indígenas de América Latina?

Las comunidades citadas cuentan con infinidad de recursos sociales y culturales que pueden activarse en pro del fomento y animación a la lectura. Por ejemplo, el concepto de comunidad, de compromiso, la participación, del valor de la palabra y del relato. En este sentido, la concepción de lectura puede ser entendida con énfasis en el sujeto lector no solo como consumidor de signos sino como productor de ellos con intenciones transformacionales de sí mismos como del entorno (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004).

Planteamiento del problema

Las prácticas educativas de fomento lector son diversas y se han identificado tres principales perspectivas: la lingüística-sintáctica, la psicolingüística-semántica y la

lectura como práctica social, crítica y política (Moreira y Moreira, 2020). La perspectiva **lingüística-sintáctica** está enfocada principalmente en la decodificación de signos con un enfoque de objetividad y en la métrica. Es un enfoque atomizador que no toma en cuenta el contexto sociocultural del texto o del sujeto lector que, estaría en un rol receptor. El enfoque **psicolingüístico semántico** está enfocado en la búsqueda de significados que las autorías han puesto «detrás» de los textos; igualmente, coloca al símbolo como un hecho dado, objetivo y distante del sujeto que lee. Esta perspectiva es también llamada cognitivista y puede incluir aspectos emocionales aunque carece de carácter contextual.

La tercera perspectiva contiene experiencias de lectura en tanto **práctica social**, cultural, crítica, ética y política (Miranda et al., 2017; Moreira y Moreira, 2020; Ocampo González y López Andrada, 2020). Esta incluye la subjetividad y concibe al sujeto lector como productor del signo y no solo como decodificador. La literacidad como práctica social implica asumir una posición en relación con el texto y al contexto (Moreira y Moreira, 2020).

Desde esta última perspectiva se visualiza al sujeto como generador de signos en un contexto dado, pero no se considera al sujeto social comunitario como productor de signos. La ecología de saberes hace su aparición para incorporar los conocimientos del entorno, que pertenecen a conocimientos populares y locales; a su vez buscan hacer efectivo el derecho a la educación (Ocampo González y López Andrada, 2020).

La lectura como uso social en las comunidades tiene como acción el uso del texto como expresión social, política y no solo como práctica mental (Moreira y Moreira, 2020). Esta perspectiva implica la generación de acciones con sentido y significado al interior de un contexto específico; y este es el reto para hacerlo en países distintos salvaguardando la cultura propia en cada comunidad.

Con estos planteamientos surgen distintas preguntas: ¿Cómo fomentar la lectura en tanto acción social y educativa? ¿Cómo fomentar la lectura con pertinencia cultural? ¿Cómo fomentar la lectura en espacios culturales diversos?

Marco teórico

Para el abordaje de esta problemática, la educación social y pedagogía social, aparecen como ciencia y disciplina que pueden nutrir las acciones necesarias. Ambas consideran a sujetos sociales como productores de sus aprendizajes con la capacidad de

mejorar su propia calidad de vida (Úcar, 2012). Los medios pueden ser muy variados, y la lectura puede ser uno de ellos.

Abordar la lectura como práctica social permite tomar en consideración las conductas sociales, los significados culturales y las experiencias lectoras desde su construcción en diversas comunidades, en contraste a las mediciones estandarizadas, propuestas por las diferentes métricas de evaluación (Manresa, 2009).

Como una práctica de enorme riqueza y complejidad, el fomento a la lectura ha generado un esfuerzo multidisciplinario para la pedagogía social y la educación social, en el abordaje del propio acto lector. La lectura como práctica social rescata la intersubjetividad, que no solo implica el significado que da un sujeto, sino los significados que se construyen en la relación social, histórica, política y cultural, (Torres, 2006). La lectura tiene una dimensión tanto individual como social.

Desde un punto de vista socioconstruccionista, la lectura tiene un carácter social y educativo; tanto para transformar la realidad, como para desarrollar habilidades educativas que permitan resolver problemas y mejorar la calidad de vida de las personas implicadas. Así es como la humanidad ha avanzado en conocimientos y experiencias; construyendo el mundo que los rodea, (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004), abordando de manera compleja tanto el pensamiento humano como las prácticas sociales.

Leer es transformar y transformarse; dado que se utiliza el lenguaje –de carácter social–, la lectura es social. Se concreta el encuentro de hechos, situaciones, símbolos y su relación con las finalidades o usos sociales, culturales y políticos. Establecer el diálogo a partir de la lectura permite observar desde otras perspectivas las problemáticas sociales, generando el cuestionamiento de lo que se lee y para que se lee (Oliveras y Sanmartí, 2009). Esto permite la construcción de la imagen social de las situaciones que ocurren en el panorama comunitario, local, regional, de país a país y, finalmente, de manera global.

Dado que la lectura, desde la práctica social, aborda a un sujeto en tanto productor de signos, este puede ser estudiado desde la semiótica que es el estudio de los procesos y efectos de la producción y la reproducción, la recepción y direcciones del tráfico de todas las formas utilizadas por todos los tipos de agentes de comunicación (Fowler et al., 1979). Más concretamente, la semiótica social se interesará en estudiar el sentido de la producción del signo así como su respectivo uso (Ezquerro, 2016). En específico, la acción de leer cobra un sentido.

Si bien la lectura adquiere relevancia, la escritura no queda atrás y van de la mano. Los espacios de lectura no quedan exclusivamente ligados a las escuelas, sino que van más allá y son capaces de incluir acciones de entretenimiento, ocio, recreación y sociabilidad (Ocampo González y López Andrada, 2020).

Leer desde el sujeto puede favorecer el desarrollo cognitivo, que a su vez puede repercutir en la transformación de los procesos democráticos, así mismo en la búsqueda de justicia social. El fomento a la lectura es un acto de justicia y el ejercicio del derecho a la educación y el desarrollo de la democracia (Ocampo González y López Andrada, 2020).

La importancia de generar proyectos de animación y fomento a la lectura, como el de LA apuestan por la multidisciplinariedad, desde una perspectiva de equidad, para la resolución de conflictos desde la selección de temas claves y saberes de diversos colectivos (Rojas y Miranda, 2017). Con la finalidad de evitar anular los conocimientos, respetando y evitando caer en prejuicios, lo que permite abrazar el conocimiento de cada grupo social y potenciar los saberes que la lectura enriquece de manera sustancial en los lectores.

Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos. (Cassany, 2005, p.34).

Objetivos

Fomentar la lectura y la escritura en comunidades rurales e indígenas de México y Chile a través de la animación sociocultural para formar comunidades lectoras.

Describir la experiencia de LA en el desarrollo de comunidades lectoras en contextos rurales de México y Chile a través de estrategias de animación sociocultural.

Metodología

Se propone la implementación de la animación sociocultural (ASC) en tanto metodología (Herrera, 2005) para movilizar la conciencia de las comunidades sobre la importancia de leer. La ASC posibilita la generación de acciones comunitarias de

fomento lector, valoración de la relevancia de las propias acciones y comunicación de los resultados a fin de inspirar a otras comunidades. La ASC es una metodología de acción que se puede sistematizar para identificar conocimientos o aprendizajes contruidos (Miranda, 2012).

La ASC es un proceso de acción e intervención educativa, social, cultural y política en una comunidad; pretende que sus miembros –individual y socialmente considerados– sean sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno a fin de mejorar de forma sustantiva su calidad de vida (Úcar, 2012). La ASC pretende facilitar, ayudar y acompañar a las personas, a los grupos y a las comunidades en el proceso de adquisición, mantenimiento o desarrollo de nuevas competencias socioculturales (Úcar, 2008).

Comunidades participantes

Las comunidades participantes se encuentran ubicadas en México (Puebla, Oaxaca, Guanajuato y Jalisco) y en Chile (La Araucanía). Estas comunidades viven en alta y muy alta marginación y constan de no más de 6 mil habitantes. Las familias de las comunidades rara vez cuentan con computadora y conexión a internet, y los adultos tienen escolaridad básica. A continuación (tabla 1) se presentan, a manera de ejemplo, las características de cinco de ellas.

En estas comunidades el acceso a los libros es escaso y casi nulo de manera que las prácticas de lectura se encuentran ausentes.

Actividades realizadas

Las actividades realizadas (tabla 2) se dividen en tres: actividades de acercamiento a la lectura, actividades con los textos y formación de bibliotecas/librerías. Estos se describen a continuación.

Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo se puede describir en forma de espiral de desarrollo (figura 1), en el que se pasa de un momento a otro cada vez más avanzado y complejo. Aunque ha de decirse que no siempre se siguió un orden numérico ascendente, sino que se pudo saltar de un momento a otro, con el apoyo del pensamiento de diseño para la educación social (Miranda y Rojas, 2018).

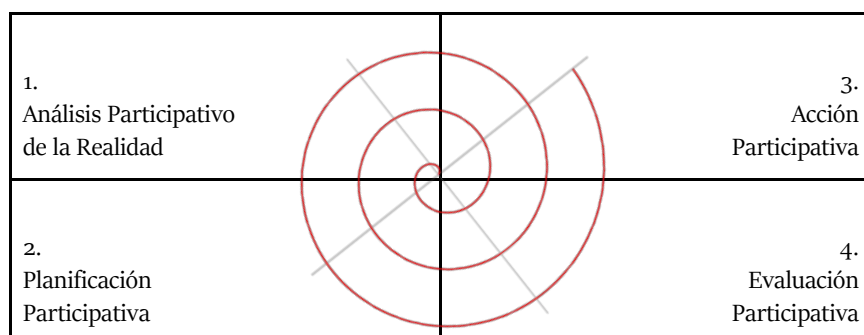
Tabla 1.

Comunidad	Santa Anita	Xaltipan	Zaniza	Concá	Quetrahue
Municipio	San Diego de la Unión	Cuetzalan	Santa María Zaniza	Arroyo Seco	Lumaco
Estado	Guanajuato	Puebla	Oaxaca	Querétaro	La Araucanía / Chile
Ubicación	Longitud (dec): - 100.865278 Latitud (dec): 21.411111	Longitud (dec): - 97.528889 Latitud (dec): 20.092222	Longitud (dec): - 97.338056 Latitud (dec): 16.654722	Longitud (dec): - 99.635556 Latitud (dec): 21.445000	Latitud: - 38.1754° o 38° 10' 31.5" sur Longitud: - 72.8475° o 72° 50' 51" oeste
Altura s.n.m.	2226	260	1320	560	118
Población	116	637	1195	1076	151
Hombres	52	315	558	511	71
Mujeres	64	322	637	565	80
Menores	52	304	679	435	57
Adultos	64	333	517	631	93
Población indígena	Ninguno	637 Náhuatl	921 Zapoteco	46 Pame	151 Mapuche
Viviendas	29	117	218	275	43
Piso de tierra	5	58	117	48	9
Una sola habitación	0	31	13	30	0
Con baño	6	66	191	248	40
Con electricidad	23	85	192	252	43
Con computadora	0	1	0	26	10
Con lavadora	12	1	1	145	15
Con TV	20	16	76	213	35
Analfabetos	19	106	213	124	16
Sin escolaridad	18	1	114	150	17
Educación básica incompleta	39	174	381	335	43
Educación Básica completa	10	86	62	90	14
Educación secundaria/bachillerato	3	49	29	129	43

Tabla 2.

Actividades de acercamiento a la lectura	Actividades con textos	Formación de bibliotecas y librerías
Caravanas de lectura Feria del libro en la escuela (Plaza comunitaria) Exposición de libros Cuenta Cuentos Teatro Mindfulness Zentangle Mandalas Artes	Skimming y Scanning reading Cambiar final a una historia Lectura y escritura en carrusel Lectura guiada Elaboración de libros artesanales	Donación de libros a bibliotecas escolares Creación de bibliotecas escolares Establecimiento de librerías Biblioteca ambulante

Figura 1.



Análisis de la experiencia

Los datos recabados se estudian desde un enfoque cualitativo de sistematización de experiencias (Jara, 1994, 2018) para documentar acciones socioeducativas y reflexionar grupalmente sobre ellas, generar aprendizajes y mejorar la práctica. Se considera relevante la sistematización de prácticas puesto que reconstruye la experiencia para provocar un análisis (Jara, 2018) que da como resultado la construcción de nuevo conocimiento pedagógico (Wagensberg, 2017).

Resultados

Se han alcanzado a 4 905 952 personas en diversas instancias: se atendieron 6300 personas en talleres de fomento lector, 6250 en exposiciones en plazas públicas a quienes se les intervino de manera directa, 4 880 000 a personas que de manera indirecta pasaron por los módulos en plazas públicas. Finalmente, 37152 personas han asistido a las librerías entre 2006 y 2020 (tabla 3).

Tabla 3.

Espacio	Tipo de intervención	No. de intervenciones	Horas por intervención	Horas intervenidas	Beneficiarios por intervención	Total de beneficiarios
Formación	Taller	210	2	420	30	6300
Difusión	Exposición en Plaza pública con charla	256	10	2560	250	62500
	Exposición en plaza pública sin charla	256	10	2560	20,000	4,800,000
	Exposición en Tienda	1238.4	12	3456.8	30	37152
Totales	---	1704.4	---	6436.8	---	4,905,952

En relación a la población objetivo (tabla 4), se ha intervenido a 6300 infantes, 4 899 652 adultos. En las actividades de LA han participado 350 profesores/as, 20 profesionistas. Las actividades se han realizado en 150 escuelas, con la colaboración de 33 organizaciones e instituciones, 7 universidades, 70 comunidades en 2 países. Los resultados nos muestran que actividades de fomento a la lectura desde una perspectiva socioeducativa pueden implicar comunidades con un gran número de participantes en trabajo comunitario a través de los años.

Tabla 4.

Espacio	No.	Espacio	No.	Espacio	No.
Niños, niñas y jóvenes	6,300	Profesionistas	20	Universidades	7
Adultos/as	4,899,652	Escuelas	150	Comunidades	70
Profesores	350	Instituciones y organizaciones	33	---	---

El trabajo comunitario incluye la participación tanto de la niñez como de personas adultas en distintos roles educativo-comunitarios como miembros del profesorado, profesionales en ejercicio de su labor. El número de escuelas participantes es de 150 a los que se suman las organizaciones que colaboran en la tarea de LA, además de las universidades que cobijaron y respaldaron algunas de las actividades.

Las actividades se implementaron en Chile durante el año 2018, en el que se obtuvo el reconocimiento por la aportación en la disminución de la pobreza de la niñez en Chile a través de una investigación de grado en la Universidad Católica de Temuco con la aplicación de la metodología de LA en una comunidad Mapuche al sur de Chile.

El número de colaboradores llegó a 15, quienes además de hacer labor comunitaria, se fueron generando instancias de formación y desarrollo profesional. Se lograron realizar algunas actividades académicas que se describen en el cuadro siguiente (tabla 5) y de las que se destaca el carácter nacional en 17 e internacional en 10.

Tabla 5.

Actividades Académicas			
Tipo de Actividad	No.	Nivel	No.
Exposición en Congresos	10	Nacionales	5
		Internacionales	5
Impartición de Talleres y cursos	12	Nacionales	9
		Internacionales	3
Artículos publicados	5	Nacionales	3
		Internacionales	2
Total	27	Nacionales	17
		Internacionales	10

Del proceso se logró obtener una serie de procedimientos y actividades pedagógicas que pueden ser replicados en otros espacios comunitarios.

Se analizan cualitativamente los reportes de LA escritos en 2017 y en 2020 con ayuda del Atlas Ti 9 y del que se obtiene la siguiente nube de palabras (figura 2).

Así mismo, se obtiene la tabla de frecuencias (tabla 6) de las 80 palabras más repetidas con exclusión de artículos y preposiciones.

La experiencia de LA ofrece una serie de datos a partir de las acciones socioeducativas implementadas. Por un lado, se generan espacios académicos de formación para niñas, niños, adolescentes y jóvenes; pero también de difusión para personas adultas; siempre a nivel social comunitario.

El enfoque educativo es comunitario y social. Además del trabajo de lectura, también se llevaron a cabo procesos de formación en las y los animadores

Análisis

LA es una experiencia de fomento a la lectura y escritura desde una perspectiva comunitaria y fundamentada en la educación social. El proyecto genera actividades contextualizadas y sensibles al entorno sociocultural.

El proyecto surge y se desarrolla en Puebla, México, llegando a implementarse en otros estados de México e, incluso, en La Araucanía, Chile. Las actividades de fomento a la lectura se implementan bajo el cobijo de universidades y organizaciones de ambos países tomando un carácter internacional.

La experiencia muestra un trabajo social en favor de la niñez y la adolescencia creando experiencias de animación a la lectura. El carácter comunitario está fuertemente presente con perspectiva generativa y formativa.

LA brinda acceso a libros para mejorar la calidad de vida de las personas que viven en comunidades rurales e indígenas a través de la creación de talleres y actividades en escuelas y plazas comunitarias con el apoyo de organizaciones y redes (comunidades, escuelas, universidades, organizaciones).

LA es un proceso de intervención participativo, pero también un proceso de investigación colaborativa a través de la sistematización de la práctica. En sus procesos se encuentra presente la perspectiva de género. La metodología es participativa y comunitaria. Se busca, a través de la lectura y la escritura, la superación de la pobreza en sus diferentes dimensiones; también mejorar la calidad de vida.

LA hace una aportación a tres de los objetivos de desarrollo sostenible: fin de la pobreza, educación de calidad y reducción de las desigualdades. Las aportaciones que LA ofrece impulsa la Estrategia Nacional de Lectura que actualmente se desarrolla por el gobierno mexicano.

En relación al contexto, la Estrategia Nacional de Lectura (ENL) (Gobierno de México, 2019) entiende que los municipios con mayor densidad poblacional son los que, según la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018 (Riquelme et al., 2015), puntúan más alto en el gusto por leer, mientras que aquellos municipios con menor densidad gustan menos por leer. De la misma manera, los estratos socioeconómicos más bajos tienden a gustar menos por la lectura (SEP, 2019). LA trabaja con comunidades pequeñas con densidades poblacionales no mayor a 6 mil habitantes y de alta y muy alta marginación.

Como lo fundamentado en el artículo 3° Constitucional: «Los planes y programas de estudio tendrán una perspectiva de género, y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias, humanidades y literacidad» (Gobierno de México, 1917). LA aporta al fomento de la literacidad así como con herramientas para entender las ciencias y las humanidades. LA aborda transversalmente el tema de género en sus actividades.

LA aporta a la formación de profesionales, estudiantes universitarios y actores sociales la difusión de las metodologías implementadas en talleres, ponencias, cursos y diplomados. También aporta a disminuir la visión errada de «Leer es aburrido», «Yo no sé leer». La propuesta de LA es promover la interacción libre entre las personas y los libros, así como la ejecución de talleres de lectura y escritura creativa.

LA organiza y colabora en la promoción de eventos culturales que impulsan la lectura así como favorecer que la niñez y juventud tenga la posibilidad de elegir qué leer. LA aborda el fomento a la lectura desde una postura tanto psicológica, psicolingüística, socioeducativa, comunitaria y sociocultural.

La lectura y la escritura han transformado la vida de quienes forman parte de LA, y se quiere compartir esta convicción con las personas con las que se trabaja. La tarea no ha sido individual, sino colectiva con la ayuda de organizaciones amigas. Además, la tarea es doble, por un lado busca hacer labor social para llegar a la justicia social; y esto implica generar empleo para quienes lo hacen si en verdad se quieren relaciones justas.

En LA aún no está satisfecho, busca favorecer la complejización del pensamiento de niñas, niños y jóvenes. También, busca la apertura y expansión de los límites de la conciencia y del mundo de la niñez.

Se busca incrementar el capital social y cultural de la niñez para generar nuevas y mejores oportunidades para que puedan tener acceso a las ciencias sociales y humanas. Pero también, con el desarrollo de pensamiento lógico matemático, la elaboración de experimentos químicos, el aprendizaje del ajedrez, la solución de acertijos, puedan tener acceso a las ciencias naturales como la química, la biología, la física entre otras.

En el futuro se espera desarrollar el pensamiento crítico que ayudará a la niñez a recordar, seleccionar y clasificar información de la misma manera que a aplicar la información, evaluarla e innovar. Este proceso cognitivo favorecerá en las personas habilidades para que evalúen la información que les presenten y que no crean todo lo que les dicen. Así podrán seleccionar de mejor manera la información que consumen tanto como la que producen ellos mismos.

La importancia de hacer estas tareas en caravana radica en la inclusión de la diversidad en los contextos escolares, comunitarios con culturas nacionales diferentes. Fomentar la lectura desde diversas personas, con diversas actividades genera algo novedoso en la vida de las niñas y niños. Puede ser que el padre, la madre, el profesorado haya incluido actividades de lectura y escritura en el desarrollo de la niñez, pero que alguien distinto y «nuevo» en el contexto llega y lo dice, el efecto puede ser distinto. Entonces, se refuerza la tarea de padres, madres y profesorado.

Las actividades transversales, como mindfulness y meditación, favorecen la construcción de una cultura de paz. En este mismo sentido hacen su aportación los textos seleccionados, pues se busca que no promuevan violencias.

Se busca la generación de empleos para animadores a la lectura. En México y Latinoamérica, son casi inexistentes los empleos para promotores culturales, animadores socioculturales y otros profesionales similares. Esta es otra oportunidad con la que LA contribuye.

Los procesos de sistematización de la experiencia, tanto de formación como de intervención, busca profesionalizar los mismos procesos para darles un carácter disciplinar y científico desde la educación y pedagogía social.

Conclusiones

LA es un proyecto de fomento y animación a la lectura que opera en lugares que sistemáticamente no han tenido acceso a los libros ni a la información. Genera comunidades lectoras ahí donde, como grupos sociales, se les había invisibilizado sistémicamente. Las intervenciones en comunidad generan un circuito lector que nunca antes se había detonado, generando así procesos, más que eventos.

LA potencia la libertad y creatividad, aporta al capital cultural e intelectual; genera empleo y animadores a la lectura orgánicos, entendidos como animadores de fomento a la lectura provenientes de las propias comunidades de intervención. También, transforma la historia de las comunidades, no sólo de las personas. Colabora para derribar algunos prejuicios sobre la lectura y escritura. Genera espacios de encuentro para leer, brinda acceso a los libros; crea librerías, fomenta la inclusión a la diversidad, genera actividades divergentes y crea redes. Es de incidencia local con visión global. Forma a sus colaboradores (personal y profesionalmente), tanto como a los destinatarios. LA es comunidad. Combina la labor comunitaria con actividades remuneradas. Genera

caravanas por la lectura; rompe con el esquema tradicional del fomento a la lectura. Pone en un rol protagónico a las comunidades rurales.

LA es disciplinar de las ciencias sociales; otras opciones son activismo o altruismo. Fomenta ciudadanía, promueve que las personas puedan hacer algo por la lectura, y por la transformación de la realidad desde la lectura. LA es biblioteca móvil y librería móvil.

LA no promueve la lectura por solo leer (decodificar signos), sino por la posibilidad de actuar en el mundo desde la ampliación de la conciencia, del lenguaje, al generar nuevas posibilidades de acciones. LA trabaja también a nivel cognitivo, afectivo y conductual, se crean conexiones emocionales con los textos. Uno de los problemas del fomento a la lectura es que en la educación, se ha centrado como práctica lingüística en la mayoría de los casos, en otros como práctica psicolingüística, y en menor grado como una práctica social.

LA es una experiencia agradable y emocionante de leer y escribir; de interactuar con libros, de elegir libros para leer, para escribir libros; experiencias en las que los textos y los libros son el centro de eventos culturales.

LA es una propuesta colectiva y sociocultural de lectura y escritura de carácter colectivo en su nacimiento, organización, implementación (lectura colectiva y escritura colectiva), enfocada a colectivos y comunidades.

Referencias

- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(3), 32-45. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G., y Trew, T. (1979). *Language and Control*. Routledge & Kegan Paul.
- Gobierno de México. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Gobierno de México. (2019). *Estrategia Nacional de Lectura*. <https://www.gob.mx/leertransforma>
- Gutiérrez, A., y Montes de Oca, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/632Gutierrez.PDF>
- Herrera, M. (2005). *Desarrollo de proyectos de animación sociocultural*. Universidad Pablo Olavide.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Alforja.

- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Ezquerro, J. (2016). Kress, G. R. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 124-130. doi:<http://dx.doi.org/10.35956/v.12.n1.2012.p.124-130>
- Manresa, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/4685>
- Manso-Rodríguez, R. A. (2012). Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. *Profesional de La Informacion*, 21(4), 401-405. <https://doi.org/10.3145/epi.2012.jul.12>
- Miranda, S. (2012). Una Experiencia en Animacion Sociocultural Situada en un Contexto Universitario Rural en Mexico. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 175-188. https://doi.org/10.7179/psri_2013.21.7
- Rojas, J., y Miranda, S. (2017). Una experiencia innovadora en educación desde la praxis de la psicología comunitaria y la pedagogía social. En *XIV Congreso de Investigación Educativa-COMIE*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0361.pdf>
- Miranda, S., y Rojas, J. L. (2018). *Design Thinking y Design for Change como metodologías para la educación social*. En D. Schugurensky y K. Villaseñor (Eds.), *Pedagogía Social y Educación Social: Conectando tradiciones e innovación. Congreso Internacional* (pp. 405-413). Social Pedagogy Association.
- Miranda, S., Rojas, J., y Méndez, G. (2017). Educación Popular y de Calle; Libros Andantes como Experiencia Sociocultural de Lectura y Escritura a nivel Comunitario. *Correo Del Maestro*, 22(256), 16-26. <http://saulmirandamos.blogspot.com/p/libros-andantes.html>
- Moreira, H. N., y Moreira, G. L. (2020). Literacidad visual y crítica para fines específico en ELE para fines específicos: Lectura de anuncios publicitarios como práctica social y política. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 59(2), 1455-1480. <https://doi.org/10.1590/010318137451911820200630>
- Ocampo González, A. A., y López Andrada, C. (2020). Transformando los espacios de lectura. Una perspectiva crítica e inclusiva de las prácticas lectoras contemporáneas. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.11>
- Oliveras, B., y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 20(1), 233-245. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es.
- SEP. (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf

- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación*, 50, 86-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244005.pdf>
- Riquelme Alcantar, G.M.L. (Dir.). (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Úcar, X. (2008). Animación sociocultural y política: El papel de la Administración en los procesos de animación sociocultural. En V. J. Ventosa (Ed.), *Los agentes de la animación sociocultural. El papel de las instituciones, de la comunidad y de los profesionales*. (pp. 55-84). CCS.
- Úcar, X. (2012). Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa. En *Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2012, São Paulo (SP, Brazil) [online]. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200043&lng=en&nrm=iso .
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., y Guzmán-Franco, M. D. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. *Comunicar*, 27(59), 93-101. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>
- Wagensberg, J. (2017). *Teoría de la Creatividad*. Tusquets.

Esvaecendo lindes entre escola e comunidade: as escolas comunitarias

David Neira Caridad y María del Carmen Morán de Castro

Universidade de Santiago de Compostela

david.neira.caridad@rai.usc.es

Palabras chave: escola; comunidade; escola comunitaria; traballo en rede; participación comunitaria.

1. Introducción

No eterno debate sobre se o sistema educativo atende á reprodución ou á transformación social, o certo é que todo depende dos lentes cos que se observe en cada momento e lugar concretos (Aubert et al., 2004; Granados, 2003; Jaussí y Garre, 2002). Tómese nunha dirección ou outra, entre as finalidades deste estivo sempre preparar ás persoas para se desenvolver axeitadamente no mundo no que vivimos. Un mundo onde o neoliberalismo é hexemónico e o individualismo cristaliza na sociedade a través del.

O progresivo e paulatino aumento da participación da cidadanía nos órganos de representación dos sistemas educativo desde a restauración da democracia e as conquistas iniciais do estado do benestar deixaron patente unha concepción da comunidade estritamente normativa. As comunidades escolares están integradas polas familias, as profesionais e o alumnado, deixando fóra da ecuación a todo un universo de posibilidades que poderían achegar á educación o capital social do territorio (outras institucións e equipamentos de benestar, mundo asociativo, terceiro sector, iniciativas económicas...).

Se algo deixou claro a recente (e presente) crise sanitaria foi que non é posíbel que unha institución atenda en solitario unha problemática global, e que no caso de que poida, sen dúbida obterá mellores resultados si é quen de se coordinar con outras. Ninguén dubida da idoneidade do sistema educativo para proveer coñecemento e formación á infancia e mocidade para iniciar e asentir as bases dos procesos de construción persoal e social. Mais si se acredita na educación como catalizadora da transformación social, as escolas illadas e desconectadas dos marcos comunitarios, están moi limitadas nas posibilidades e alcance desta orientación.

O modelo de escola comunitaria preséntase como unha alternativa á visión restritiva e reducionista do proceso educador. Supón a ruptura dos límites da escola, tanto cognitivos e emocionais, como físicos e sociais. Céntrase en sumarse ao conxunto de recursos comunitarios, facéndose partícipe e posibilitando no propio centro os procesos de toma de decisións compartido co conxunto da cidadanía e profesionais do territorio onde se sitúen para, en chave democrática e dialóxica, favorecer condicións de calidade e dignidade de vida.

2. Obxectivos

Mediante esta comunicación preténdese poñer de manifesto, por unha banda, as principais potencialidades que o modelo de escola comunitaria supón para a educación e o traballo das profesionais nos contextos de referencia. Pola outra, poñer en valor os elementos intrínsecos ao modelo que contribúen á construción e fortalecemento comunitario e, en definitiva, ao benestar social.

3. Comunidade e escola

Desde a aprobación e aplicación da Lei 14/1970 Xeral de Educación as comunidades gañaron xuridicamente o dereito de ter tomadas en conta nos asuntos de carácter local que atinxían ao funcionamento dos centros de ensino. Coas sucesivas reformas lexislativas en materia de educación íranse configurando os consellos escolares (de centro, municipais, autonómicos e de Estado) como espazos habilitados pola Administración para participación da comunidade escolar. Mais resultou ser sempre unha comunidade *limitada*, un grupo humano de interese que persoal ou profesionalmente tiña un vínculo co sistema educativo.

Diferéncianse así dúas terminoloxías: comunidade escolar e comunidade educativa. A primeira reduciríase a aquelas persoas vinculadas de facto co sistema educativo como son os discentes e as súas familias e o corpo docente, e limitándose, polo xeral, a acción educativa tanto mental como practicamente ao recinto escolar, con aproximacións anecdóticas á contorna; a segunda, aberta e holística, conformaríana as integrantes do contexto que, expresa ou tacitamente, favorecen e participan no desenvolvemento de procesos educativos nunha perspectiva holística e aberta nos seus contidos, estratexias e destinatarios e particularmente contextualizada. O relevante nesta segunda visión non é só quen integra a comunidade, senón os significados que esta

aporta á educación. Posada (2000) propón así unha visión crítica da mesma, non só como un medio para contribuír ao desenvolvemento integral e colectivo do alumnado, que tamén, senón como un fin en si mesmo.

A comunidade educativa que ven imposta polo feito de ter un vínculo formal co sistema escolar significa a pertenza relevante, pero temporal, a un grupo de interese; mais a comunidade en sentido amplo, socialmente construída implica dinámicas participativas continuadas en diferentes esferas da vida, requirindo diversidade de espazos, tempos e niveis de interacción social. As comunidades deben ser elementos transversais ao proxecto educativo e institucional escolar, non un mero complemento á formación. Do mesmo xeito que a escola non é un elemento alleo á democracia senón que é condición da súa posibilidade (Meirieu, 2007), a comunidade non pode ser un elemento alleo á educación, senón que é condición para o seu desenvolvemento pleno.

Sen dúbida existen experiencias educativas i escolares no Estado español que constatan a diversidade en canto a graos de participación e integración tanto de familias como de comunidades no quefacer cotiá dos centros de ensino. Desde as comunidades de aprendizaxe ata escolas democráticas, o discurso da participación está estreitamente (e abundantemente) ligado ás familias como actores principais e ao alumnado como principal beneficiario, entendendo ao corpo docente como un mediador e catalizador de dito fenómeno.

Mais situando aos catro axentes principais (profesionais da educación, alumnado, familias e comunidade) nun plano horizontal, temos sinalado (Neira, 2019) diversos horizontes que se poden acadar con maiores graos de participación, integración e colaboración entre axentes, e que poden servir como motivacións teóricas e prácticas en aras de conseguir maiores cotas de benestar:

1. *Posibilidade de mellorar o clima de convivencia no centro e na contorna social:* Inevitabelmente colaborar e cooperar implica, en primeiro lugar, achar os puntos comúns de partida –«procomún»» de todas as partes involucradas. Poñer en común preocupacións, necesidades e intereses implica en calquera das situacións facer uso do diálogo como ferramenta principal, o que require recoñecer «aos outros» como partes dun todo, e polo tanto, aceptar, priorizar e situar ditas necesidades e intereses como «nosas». Trátase de asumir como colectivo as necesidades e carencias do conxunto de persoas que constitúen a comunidade.
2. *Posibilidade de mellorar os vínculos sociais entre familias, alumnado e comunidade:* A información é un valor esencial para promover a empatía.

Coñecerse e recoñecerse como iguais perante a desafiante tarefa da educación permite ás familias achar o xeito de axudar, apoiar e colaborar no éxito educativo das súas crianzas, así como tamén na totalidade das que integran o contexto. De xeito paralelo, isto repercutirá no alumnado positivamente ao promoveres sentimentos de aceptación e valoración das expectativas persoais, vitais e profesionais. En conxunto, un maior entendemento entre as partes reforza a súa motivación individual e contribúe simultaneamente á mellora do clima de convivencia, non só no centro, senón no contexto social e cultural.

3. *Posibilidade de mellorar a valoración do centro educativo (e da educación) como alicerce de comunidade:* Sen dúbida os recursos humanos son un dos elementos máis importantes á hora de deseñar e planificar iniciativas educativas e/ou sociais, ben atendan estas a un colectivo específico, ben á comunidade como suxeito de intervención. Partindo da idea da participación como unha tarefa de coresponsabilidade, vivir e visualizar de primeira man o traballo invisíbel do profesorado (as xuntanzas, o deseño, a planificación...) contribúen a sensibilizar ás partes implicadas, tanto das horas de dedicación requiridas como, a máis longo prazo, do valor final que ese tipo de iniciativas teñen na formación integral do alumnado.
4. *Posibilidade de mellorar as expectativas do alumnado sobre cadanseu proceso académico e vital:* Outorgar voz e voto ao alumnado no proceso educativo pode xerar desconfianza en determinadas persoas ou colectivos. Esa tendencia ao infantilismo promove unha falta total de responsabilidade, obrigándoo a asumir un rol de pasividade que contribúe a xerar desapego tanto cara a educación como cara a propia institución educativa. Porén, intentalos involucrar nos procesos de toma de decisións aumenta o sentimento de pertenza á comunidade educativa xa que permite que perciban que o seu papel é relevante, que as súas opinións son tidas en conta, e que as decisións que toman inflúen no seu futuro inmediato. En definitiva, é avanzar no logro da autonomía que debe orientar todo proceso educativo.
5. *Posibilidade de mellorar a calidade do resto de servizos públicos da contorna:* Se a participación favorece o diálogo social, este promove que os servizos públicos falen e dialoguen con máis información sobre cadansúa realidade. As redes de traballo a través da colaboración entre institucións garanten unha radiografía social máis fiel á realidade que o conxunto de visións segmentadas e departamentais que cada institución poida ter de maneira independente. Isto favorece, por unha banda,

que dúas ou máis entidades poidan unir esforzos á hora de afrontar situacións problemáticas, o que evidentemente pode implicar tamén unificar recursos para tal fin. Pola outra, que se poidan priorizar e xestionar dun xeito máis eficaz e eficiente as necesidades do territorio, contando con máis ferramentas e máis información para poder anticiparse a problemas de índole irreversible.

Se ben continuamos suxerindo avances nas liñas expostas, inda escasamente asumidas, hai máis de medio século que Olsen (1954) e Vanden Bossche (1969) reflexionaban sobre a «vida social das escolas» e aqueloutras funcións coas que os centros de ensino podían contribuír ao benestar do territorio. Sen esquecer a formación académica e laboral, vinculándoa coa comunidade nalgúns casos, falaban da necesidade de ampliar os horizontes educativos cara unha perspectiva máis holística da educación. Argumentaban sobre a posibilidade de que os centros fosen auténticos espazos educativos para o encontro e o diálogo entre todas as persoas, podendo desenvolver así un «sentido de solidariedade comunitaria (...) e un vínculo moi estreito entre escola e comunidade» (Vanden Bossche, 1969, p. 23). Entendíanos como lugares de aprendizaxe que integrasen non so a nais, pais e alumnado, senón a todos os axentes, que puidesen aportar teoría, experiencias, recursos, iniciativas... en definitiva, que permitisen ampliar os seus horizontes como comunidade ao integraren os enfoques de cada cidadá e cidadán, consolidando os lazos comunitarios e xerando novos.

Para o autor, as escolas, por exemplo, poden fiar o desenvolvemento rural atendendo a mellorar a súa economía e recursos humanos dispoñíbeis ao poderdes establecer unha correspondencia real entre oferta e demanda de profesionais. Neste sentido, Avelino Pousa Antelo relataba en 1988 un experiencia semellante, denominada a Escola Agrícola da Granxa Barreiros (Sarria – Lugo), apuntando que a escola debía ser «o centro social no que se tratan os problemas da comunidade, ademais de facer un ensino que verdadeiramente servise ós intereses desa comunidade» (p.30). Na dimensión máis estritamente metodolóxica e educativa que:

Por medio da escola, poderíamos favorecer o *desenrolo* [sic] da verdadeira personalidade dos nenos [e nenas] para facelos os galegos [e galegas] de mañán, membros dunha comunidade cunha cultura e cunha historia propias, e encaralos cara a unha solución dos seus problemas, para conseguir un futuro mellor para todos [e todas].
(Pousa, 1988, p.31)

A idea de escola vinculada a desenvolvemento require concretar cal ou cales son os suxeitos a desenvolver. Existe un compoñente subxectivo arredor deste concepto vinculado cos valores e crenzas particulares de cada individuo. De tal xeito, a literatura científica oriéntase cara dous polos específicos: o *desenvolvemento económico* como determinante das restantes categorías de realización humana (mercado como prioridade), e o *desenvolvemento humano* como centro onde o ser humano acada a súa plenitude en canto a súa realización social como individuo transformador para o ben común (Riera et al., 2018).

Sánchez (2015) apunta que se pode entender o desenvolvemento humano nunha dimensión individual (denominándoo desenvolvemento das persoas) ou nunha colectiva (o desenvolvemento da comunidade ou da sociedade). O desenvolvemento comunitario sería entón o «despregue harmónico das capacidades potenciais [da comunidade] en interacción dinámica coa contorna material e psicosocial» (p. 1240). Propón o desenvolvemento humano como valor moral alternativo, a razón dos estragos sociais causados polo individualismo, xa que:

... como valor (e concepto) máis amplo (...) presupón o desenvolvemento humano, a auto-dirección persoal e colectiva (...), inter-acción persoal e vinculación social como claves construtivas do desenvolvemento da humanidade (individual e colectiva) e dos procesos de toma de decisións e actuación dos suxeitos que conducen ao seu logro (op.cit., p. 1240).

O modelo de escola comunitaria presenta dúas vertentes de orixe, a razón do grao de desenvolvemento económico dos territorios e comunidades nos que se dean. Por un lado están aqueles contextos de vulnerabilidade onde a carencia de medios económicos e materiais obrigan á escola a tomar parte na satisfacción de necesidades básicas. Estas realidades permiten explotar o máximo potencial das escolas como centros coordinadores e dinamizadores da acción socioeducativa, pois a maiores carencias materiais, maiores son as posibilidades de que a escola comunitaria contribúa a mellorar a súa contorna máis próxima. É máis sinxelo facer partícipe a unha comunidade nun proxecto cuxos resultados van mellorar a súa calidade de vida de forma máis inmediata e material, que facelo baixo as premisas de melloras nas relacións intercomunitarias a medio-longo prazo.

Polo outro estarían aqueles outros contextos con formulacións teóricas máis próximas ao modelo ecolóxico-sistémico de desenvolvemento humano de Brofenbrenner

(1987) ou á teoría de esferas superpostas de Epstein (1990). Neles acredítase na importancia da comunidade como un elemento que contribúe positivamente ao desenvolvemento individual do alumnado. Aínda que hai diversidade en canto a contextos e obxectivos, o certo é que grande parte dos centros situados nesta perspectiva fano priorizando o desenvolvemento do alumnado fronte á comunidade. Priorízase no que a comunidade pode aportar á educación e non tanto que pode aportar a educación á comunidade.

4. Características da escola comunitaria

Para delimitares o que é a escola comunitaria desde unha perspectiva holística da educación é imprescindible coñecer, en primeiro lugar, os elementos que a integran: a participación de todos os axentes; a colaboración entre as partes implicadas; os coidados nas relacións interpersoais xeradas e por xerar; a construción colectiva da educación e da comunidade; e o éxito de todas e todos. Con eles preténdese artellar unha proposta harmónica entre as dúas vertentes anteriormente descritas que permita extrapolar o modelo a diferentes realidades.

Participación

Canto maior é o conxunto de miradas que analizan a realidade, máis completa e real será a diagnose do mesmo. Baixo esta premisa, a escola comunitaria precisa que tanto familias e alumnado participen e se involucren no quefacer pedagóxico desenvolto nas escolas, así como tamén nos procesos de toma de decisións.

Mais como se sinalaba anteriormente, a comunidade non está unicamente formada por familias e alumnado, senón polo conxunto das persoas que habitan e/ou desenvolven a súa acción profesional nun territorio. Deste xeito, e para que unha acción educativa teña éxito, a participación ha de entenderse en chave democrática, inclusiva e horizontal: democrática porque toda a cidadanía concernida ten que poder exercela; inclusiva porque é preciso remover os obstáculos que impidan ou limiten a acción participativa, favorecendo o máximo de voces posíbeis; e horizontal porque require que persoas de diversos ámbitos profesionais e procedencias étnico-culturais se recoñezan como iguais na capacidade de expresión e toma de decisións nun proceso dialóxico.

Gómez (2010) sinala que a participación social no sistema escolar é unha cuestión deteriorada, ou ben, que non remata de asentarse nas prácticas educativas da sociedade

española. A falta de tradición dunha participación activa e seren relegados os consellos escolares a un rol consultivo entre 2013 e 2019, fai que involucrase no quefacer educativo por parte das familias e da comunidade non remate de ter un esta un impacto real na vida dos centros de ensino (non así no rendemento do alumnado).

Nesta liña, a participación hai que entendela como medio e como fin. Como medio porque é a estratexia que permite á educación e aos centros abrirse a novas interaccións e realidades. E como fin porque, entendida nestes termos, resulta un proceso educativo en si mesmo ao requirir implicarse nunha tarefa persoal e/ou laboralmente significativa. Isto permite ás escolas comunitarias ser espazos permeábeis á realidade do seu contexto, posibilitando unha fonda e reflexionada comprensión dos fenómenos sociais que nel teñen lugar.

Colaboración

Planificar, deseñar, implementar e coordinar o traballo comunitario implica que os distintos axentes implicados no proceso traballen colaborativamente e en rede (Melendro, 2011). A colaboración entre as persoas cuxo labor se sitúa no socioeducativo permite achegar a práctica profesional cara unha educación holística, aumentando a calidade e cantidade de experiencias educativas positivas (Medina et al., 2019; Sanders, 2018;).

O traballo en rede fai alusión á integración de todos os axentes educativos dun territorio nun plano de igualdade unidos por intereses comúns, coordinando a acción socioeducativa. As redes posibilitan conxugar o traballo de diversas ramas profesionais, potenciar os recursos da comunidade e contribuír á resolución de circunstancias problemáticas (Morata, 2014). Traballar en rede implica, ademais, un desafío á organización piramidal da sociedade, ao situar ao conxunto das profesionais nun plano de igualdade, algo que *de facto* non sucede nas institucións ás que pertencen estas persoas.

Colaborar, igual que participar, require entenderdes a educación como unha tarefa compartida, como unha responsabilidade social onde cada individuo perciba os erros e acertos da comunidade como propios. A corresponsabilidade do fenómeno educativo posibilita proxectos social e ambientalmente integrados no territorio, xa que analizar unha realidade desde *fóra* (profesionais) ou desde *dentro* (cidadanía) xera representacións nesgadas, e onde só a visión conxunta dunhas e outras pode construír unha radiografía máis próxima á verdade.

Coidados

Cando se alude ás relacións interpersoais ou comunitarias entra en xogo o factor individual, pois só as propias persoas son conscientes de cadansúa bagaxe persoal. As escolas comunitarias pulan, con palabras e feitos, por unhas relacións educativas máis humanas e humanizadoras. A tendencia xeral nas relacións da Administración coa cidadanía, máis aínda nos contextos urbanos, adoita ser máis ben fría, pois a burocracia non facilita o trato persoal.

Entender a escola como unha comunidade (Balduzzi, 2021) ten como condición de posibilidade a promoción do coidado dos *bens relacionais*, isto é, o desenvolvemento de relacións humanas próximas que, pola súa propia natureza, han de ser vividas e só poden ter lugar no marco interpersoal. Os proxectos que nacen nas escolas comunitarias deberán estar orientados cara á promoción social, á solidariedade, á axuda mutua e á democracia, pois son os catro piares fundamentais para que teñan lugar unhas axeitadas relacións inter e intra-comunitarias. E son estes porque os seus antónimos xa están lamentabelmente presentes nos centros e na sociedade actual: exclusión, individualismo, competitividade...

Construción colectiva

Se é preciso entenderdes a comunidade como un elemento socialmente e colectivamente construído para que sexa significativa na vida das persoas, a esencia das escolas comunitarias resulta precisamente a mesma. Trátase de centros educativos que sexan quen de xerar respostas ás necesidades e demandas das súas comunidades e da sociedade no seu conxunto. Isto sitúa á educación nunha perspectiva deweyniana onde o coñecemento debe estar integrado e ser significativo no seu contexto, logrando así o éxito individual e colectivo, é dicir, mellorar a sociedade (Delgado-Denham, 2020).

Porén, o primeiro paso para poder xerar ditas respostas é recoñecer a diversidade, e recoñecer que moi probabelmente haxa intereses contrapostos á hora de decidir ese «significado» da comunidade. Daquela tórnase imprescindible acreditar en que é precisamente a diversidade entendida como potencialidade a que enriquece as alternativas que poida xerar a escola comunitaria ás problemáticas e necesidades locais (Aubert et al., 2004).

Neste sentido, as profesionais han de adoptar unha perspectiva multidisciplinar e interprofesional que sexa quen de crear unha linguaxe común e socialmente construída que lles permita traballar en rede.

Éxito de todas

En relación coa intencionalidade harmonizadora das dúas vertentes sinaladas anteriormente, unha escola inclusiva, comunitaria e emancipadora implica avogar polo éxito de todas, e non exclusivamente do alumnado. Trátase de que o conxunto da comunidade saia beneficiada dos *outputs* da escola, cada quen nos seus respectivos escenarios (o académico, a socialización, a promoción social, a contorna ambiental...).

Mais as sociedades actuais semellan camiñar cara o que Zygmunt Bauman (2003) deu en chamar *a gran desvinculación*, isto é, a perda de confianza da cidadanía nos sistemas institucionais e nas elites económicas, políticas e sociais, afondando máis na filosofía individualista de que ninguén vai antepoñer as necesidades alleas ás propias. Entender a escola como un espazo comunitario centrado nas necesidades colectivas érguese en oposición a esa corrente hexemónica, e oferta posibilidades para a reconstrución de vínculos humanos e de confianza na condición humana.

A escola tórnase así, máis que nunca, nun motor de transformación social que obrigará á reflexión sobre a contorna próxima para, na medida do detectado, actuar en consecuencia. Para iso é preciso acreditar na educación social como disciplina que posibilita levar o fenómeno educativo alén dos muros da escola e co-responsabilizar ao alumnado en cometidos socialmente significativos. Isto pretende, en suma, promover o desenvolvemento da comunidade próxima achegando entre si ao conxunto das persoas que forman parte dela.

Intentando recoller a diversidade existente en canto a modelos de escola comunitaria e entendendo á comunidade educativa no sentido crítico, preséntase na táboa 1 unha síntese das características da escola comunitaria que busca harmonizar a preocupación por proporcionar unha axeitada formación para a aterraxe do alumnado no mundo do traballo e unha educación holística e contextualizada que dea resposta ás necesidades das comunidades nas que se insira.

Táboa 1. Características da escola comunitaria

Dimensión	Características
Participación	- Bidireccional e permeábel - Inclusiva, participativa e democrática - Vinculada ao territorio e á comunidade.
Colaboración	- Proceso educativo: global, integral, integrado, intelixente e ecolóxico que combina calidade e eficacia. - Educación como tarefa compartida e co-responsabilizada. - Educación en rede a través de proxectos educativos integrados na comunidade local.
Coidados	- Consideración das relacións educativas máis humanas. - Promotora e xeradora da liberdade, solidariedade, axuda, democracia e autodeterminación. - Promove o empoderamento e o benestar social.
Construción colectiva	- Responde ás necesidades e demandas da comunidade e da sociedade. - Recoñecemento da diversidade de axentes educativos e do enriquecemento dos mesmos á acción educativa. - Óptica multidisciplinar e interprofesional.
Éxito de todas	- Docentes como figura mediadora da aprendizaxe - Alumnado como protagonista activo da escola. - Importancia da comunicación e o diálogo en planos de igualdade e horizontalidade. - Favorece transformacións sociais e o desenvolvemento da comunidade próxima. - Recupera a dirección social, retoma a Educación Social.

Fonte: Elaboración propia, a partir de Garea (2016).

5. Conclusións

O sistema educativo tal e como é na actualidade está fortemente centrado no desenvolvemento do currículo oficial e na educación de aula. Sen desleixar o traballo que fan todas e todos os profesionais do sistema escolar, a escola comunitaria non se formula en contraposición, senón en ir máis alá, en incluír á comunidade no proceso de toma de decisións, en achegar ideas e puntos de vista, en definitiva, en achegar ás persoas que forman parte dun territorio.

Procurardes unha boa educación no amplo sentido do termo implica, en primeiro lugar, acreditar nunha educación permanente para o conxunto da cidadanía. O alumnado ten que recibir formación académica, si, mais tamén coñecer o seu redor, recoñecerse entre as comunidades ás que pertence, e que o conxunto das persoas, cidadanía e profesionais, sexan catalizadoras dun horizonte tan amplo como o é a educación da, en e para a comunidade.

Unha educación de calidade, en segundo lugar, require obxectivos comúns e consensuados, para o que se torna imprescindible a inclusión no sistema educativo do

conxunto de voces ausentes: familias que non participan, servizos públicos, asociacións, pequenos negocios... así como tamén fuxir do paternalismo para co alumnado. Planificar, deseñar e implementar plans, proxectos e programas educativos consensuados coa comunidade provocará tamén un aumento da participación desta nos mesmos, contribuíndo así á educación permanente.

A educación require, en último lugar, acreditar na filosofía da promoción social como norma. O éxito escolar pode ir da man do desenvolvemento da comunidade. O aumento da esperanza de vida resultou en que grandes sectores poboacionais da terceira idade, con enormes potenciais, estean en situación de soidade. Por que non integralos en proxectos educativos que permitan a interacción interxeracional, o aproveitamento dos seus saberes, alén de proporcionarlles formación?

No relativo ao sistema educativo cómpre fuxir de modelos anacrónicos fundamentados na competitividade e no individualismo e apostar por metodoloxías que abracen a diversidade social actual, e que fagan por incluír todas as voces posíbeis. Os centros educativos teñen que asumir a súa co-responsabilidade no social, e a cidadanía a súa na educación escolar e social. Analizar e procurar alternativas ás circunstancias problemáticas dos territorios en chave comunitaria permitirá que todos os servizos, recursos e equipamentos dun contexto determinado traballen colaborativamente en rede para acadar máis e mellores cotas de benestar social. Velaí o tesouro que encerra a educación.

6. Referencias

- Aubert, A., Duque, E., Finsas, M., e Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 179-194.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Delgado-Denham, F.O. (2020). Gestión de la planificación estratégica participativa de la comunidad educativa en el proceso de construcción del proyecto educativo de centro. *Revista boletín REDIPE*, 9(5), 221-237.
- Epstein, J. L. (1990). *School, family and community partnership*. Corwin Press.
- Garea, E. (2016). *A perspectiva sociocomunitaria da escola. Estado da cuestión* [Trabalho Fin de Mestrado, Universidade de Santiago de Compostela].
- Gómez, L. (2010). La participación escolar. Su justificación y dificultades. *CEE Participación educativa*, 14, 8-17.

- Granados, A. (2003). Las funciones sociales de la escuela. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la educación* (pp.117-141). Pearson Educación.
- Jaussi, M.L., y Garre, C. (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi: Una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas*. Euskadi: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Medina, M., Cosby, G., e Grim, J. (2019). Community engagement through partnerships: Lessons learned from a decade of Full-Service Community School implementation. *Journal for Education for Students Placed at Risk*, 24(3), 272-287.
- Meirieu, F. (2007). *Pedagogía: la necesidad de resisitir*. ESF editor.
- Melendro, M. (2011). Metodología de la intervención: procesos y estrategias. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Intervención Sociocomunitaria* (pp. 569-587). UNED.
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación social. Revista de Intevención Socioeducativa*, 57, 13-32
- Neira, D. (2019). *O rol das escolas na intervención comunitaria: un estudo de caso no barrio compostelán das Fontiñas*. [Traballo fin de mestrado, Universidade de Santiago de Compostela].
- Olsen, E. (1954). *School and community*. Prentice-hall.
- Posada, J.J. (2000). *Notas sobre comunidad educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pousa, A. (1988). *Unha escola para a Galicia rural. A escola agrícola da granxa Barreiros (Sarria-Lugo)*. Ediciós do Castro.
- Riera, C.M, Paz, L.E., e Hernández, E.A. (2018). Consideraciones sobre el desarrollo comunitario. *Investigación y Desarrollo*, 26(1), 29-43.
- Sánchez, A. (2015). “Nuevos” valores en la práctica psicosocial y comunitaria. *Universitas psychologica*, 14(4), 1235-1244.
- Sanders, M. (2018). Crossing boundaries: A qualitative exploration of relational leadership in three Full-Service Community Schools. *Teacher College Record*, 120(4), 1-36.
- Vanden Bossche, J.O.J. (1969). *Las escuelas comunitarias*. Instituto de la UNESCO para la Educación.

O «Pobo-Escola» de Lodoselo, un paradigma de sostenibilidad en el rural gallego

María Esther Pérez Enríquez, Xosé Manuel Cid Fernández, Deibe Fernández-Simo y María Victoria Carrera Fernández
Universidade de Vigo

me_perez@uvigo.es

Palabras clave: educación ambiental; sostenibilidad; desarrollo rural; educación social.

Somos lo que hacemos y, sobre todo, lo que hacemos
para cambiar lo que somos.

Eduardo Galeano

Introducción

Vivimos en una era en la que ya no solo necesitamos reflexionar y hablar de sostenibilidad, sino también pasar al desarrollo de acciones transformadoras capaces de garantizar una vida digna a todas las personas. Para eso son necesarios diferentes cambios económicos, sociales, políticos, culturales y medioambientales; en definitiva, cambios en los modos de vivir, de producir, de organizar el territorio y sobre todo, en los valores, tradiciones, rituales... que los guían.

Por un lado, encontramos que la idealización de las sociedades urbano-industriales como paradigma de progreso y de bienestar ha diseminado sus formas de organización y de consumo, marcando las pautas de los estilos de vida también de las sociedades rurales (Cruz, 2007). Pero por otro, en las últimas décadas sobre todo, la patente degradación de la calidad de vida en las grandes ciudades y la insostenibilidad del modelo desarrollista vienen revalorizando y visibilizando aspectos de la vida rural, que se están imponiendo como aspiraciones de consumo también en las ciudades: los productos ecológicos, el turismo rural, el ocio en la naturaleza... Situación que se ha visto todavía más incrementada este último año, con la crisis sanitaria provocada por la Covid-19. Pero esto también nos lleva a preguntarnos, ¿hasta qué punto puede ser sostenible un desarrollo que se enmarca en la actual sociedad de consumo? En este sentido, la autora antes citada (Cruz) señala que:

El desarrollo solo puede ser sostenible, con criterios de sostenibilidad social, o sociopolítica, a partir de la articulación del tejido social que garantiza, entre otras dinámicas, la economía y la preservación ambiental de un territorio. Está relacionado con el desarrollo de la calidad de vida de la población, tanto rural como urbana, y con el arraigo y el compromiso de la población con un contexto local (p.100).

Y puntualiza que:

En la medida en que las personas se vinculan a un proyecto de territorio, y lo convierten en un proyecto de vida personal y colectiva, se generan iniciativas económicas sostenibles (p. 101).

Lo que sí que es cierto, es que esta crisis sanitaria nos está haciendo reflexionar sobre lo frágiles que somos las personas y ha venido a recordarnos que solo somos una pieza más del entramado de un ecosistema global interconectado. También nos ha puesto, por un lado «frente a nuestra relación con la naturaleza, una relación fuertemente antropocentrista» (García-González, 2020, p. 1501-1-2); y por otro, ha puesto en valor el desarrollo de una política rural, con elementos clave como el apoyo a la mujer rural y la incorporación de jóvenes formados al medio rural, facilitando el relevo generacional y mejorando el nivel técnico y profesional, e impulsando el desarrollo sostenible económico, social y medioambiental, teniendo como prioridades principales la garantía de la seguridad alimentaria y el desafío de comenzar a reducir y evitar el cambio climático.

Además, las crisis también son una oportunidad para el cambio, y como afirman Bonil et al. (2010), una oportunidad para cambiar los modelos educativos, para abrir las puertas de las aulas y establecer conexiones con lo que ocurre fuera, integrando la realidad socio-ambiental en los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Pero, ¿qué se entiende por educación ambiental? Según Alea García (2005, p. 1 en: Sarango et al., 2016, p.185) es un «proceso de aprendizaje que debe facilitar la comprensión de las realidades del medioambiente, del proceso sociohistórico que ha conducido a su actual deterioro». Coincidimos además con Sarango, Sánchez, y Landívar (2016) en que la educación ambiental debe sensibilizar, concientizar y motivar a las personas, entidades, organizaciones y sociedad en general acerca de la necesidad de cuidar el medio ambiente, de vivir en armonía con él, proporcionándole las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas e impulsarles a la acción, impulsando un cambio de valores y de actitudes en lo tecnológico, lo sociocultural, lo

político y lo económico. Debemos y podemos sustituir la cultura del consumo por una «cultura de la sostenibilidad» (Martínez, 2017, p. 3). Esto supone, conectar la actividad humana con la biosfera, respetando los límites del planeta, para garantizar una vida digna a todas las personas que lo habitan. Para ello son necesarios cambios profundos en los modos de vivir, de producir, de organizar el territorio y, principalmente, como ya apuntábamos antes, en los valores que guían todo esto.

En el Libro Blanco de Educación Ambiental en España (Ministerio de Medio Ambiente, 1999) se concibe la educación ambiental como una herramienta para transformar la realidad social que «es, ante todo, educación para la acción» (p. 7). Y se recogen los principios que deben guiar ante el desarrollo sostenible: «la necesidad de conservar los recursos naturales; la existencia de límites físicos que hacen imposible el crecimiento sin fin; la necesidad de alcanzar objetivos sociales; y la solidaridad intra e intergeneracional» (p. 23).

Así, es fundamental que la educación, tal y como defiende Murga (2009) no se limite a facilitar competencias, sino que ha de trabajar aspectos referidos a la ciudadanía ambiental y a una comunidad de vida respetuosa con los principios de equidad y justicia. Es aquí donde pensamos que cobra fuerza el trabajo desde otros nuevos campos científicos, como el de la educación social, como disciplina socio-crítica, transformadora y empoderadora. Pues es precisamente en este escenario de crisis socio-ambiental donde se vuelve esencial «apelar a la capacidad crítica de las personas para afrontar y tomar posiciones y decisiones en torno a una crisis ambiental de proporciones internacionales, lo cual abre un nuevo espacio de acción para la educación social» (Heras, 1997, citado en: Bisquert i Pérez et al., 2019, p. 84).

En este trabajo, presentamos y analizamos la trayectoria de más de 30 años de una experiencia de desarrollo sostenible en el medio rural gallego, ejemplo de buenas prácticas socio-educativas, que pensamos que puede servir de referencia o modelo, a profesionales, personas estudiosas o a otras iniciativas de sostenibilidad local y rural.

Contexto y necesidades que atiende

El *Pobo-Escola* de Lodoselo se encuentra en el Ayuntamiento de Sarreaus de la provincia de Ourense.

Lodoselo es una parroquia con 171 habitantes, situada en la comarca de A Limia, a 13 km de Xinzo da Limia (capital comarcal) y a 55 km de Ourense (en dirección a Madrid). Caracterizada desde años atrás, al igual que muchos de los pueblos que hay en

la Galicia rural interior, por su progresivo envejecimiento de la población y una gran pérdida de la misma. Además de fuertemente marcada por un contexto de importante emigración hacia el medio urbano y en un rural caracterizado por la autonegación de los valores existentes en el propio entorno natural y sociocultural (Cid, Dapía y Fernández, 1996).

Este proyecto surge en un contexto caracterizado por «el desconocimiento de la realidad rural y natural, la pérdida de la identidad cultural, la reestructuración y los cambios en los modelos de producción» (Rodríguez Corbal, 2015, p. 13), que estaban provocando un total olvido del acervo cultural en los pueblos y aldeas del rural «limián».

Aunque existen autores que ponen en duda la idea de la existencia de una sociedad rural y otra urbana, –afirmando que la configuración espacial en zonas rurales y urbanas responde a una determinada lógica de producción y acumulación de los excedentes que tiene lugar a partir de la revolución industrial–, ya había tenido lugar antes en la historia (Saco, 2010). Lo que acontece actualmente, es que se parte del supuesto de que al reducirse la población, no son rentables los servicios, y por tanto se suprimen, dejando a este sector de la población en una clara situación de discriminación.

Pues, tal y como afirma Rodríguez Corbal (2021, p. 211) «ser menos no tiene que significar disminución de servicios; la exclusión territorial es uno de los factores que provocan o agravan la exclusión social». Así, en este trabajo, apostamos por un contexto rural con su propia idiosincrasia, como eje facilitador y motivador para la creación de programas de intervención que tengan como principal objetivo la interrelación de diferentes personas con franjas de edad diferenciadas, y en armonía con el entorno natural en el que habitan.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar y ahondar en el conocimiento y la trayectoria del *Pobo-Escola de Lodoselo*.

Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Dar a conocer una experiencia de sostenibilidad en el rural gallego a través de la recuperación de la identidad y las buenas prácticas socioeducativas.

- 2) Profundizar en las posibilidades del medio rural para el impulso del desarrollo sostenible económico, social y medioambiental.
- 3) Identificar en qué medida el desarrollo rural, la recuperación de la identidad y la educación ambiental se complementan.

Metodología

La metodología de investigación utilizada es de tipo cualitativo, con el objetivo último de estudiar en profundidad los hechos y los fenómenos educativos en su contexto general de actuación.

Centrándonos en descifrar el significado de los fenómenos; la recogida de la información fue flexible, utilizando diferentes medios desde entrevistas en profundidad abiertas y semiestructuradas, hasta la observación participante y revisiones documentales y biográficas; siempre con la finalidad de captar el contenido de la experiencia particular, no su generalización (García Llamas, 2003).

El método de investigación empleado fue el estudio de caso, por su eficacia como forma de acercarse al estudio de la realidad, pues «su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia» (Pérez Serrano, 1994, p. 81); así como por su idoneidad para el conocimiento y el análisis de aquellas realidades particulares sin olvidar su contexto (Álvarez y San Fabián, 2012), es decir, en interacción con su medio cultural y/o educativo.

Resultados

Este apartado, lo hemos dividido en cuatro subapartados, con el objetivo de ayudar a comprender mejor la significatividad de la experiencia analizada: en el primero realizamos una presentación de la experiencia y un breve recorrido histórico de la misma; a continuación, exponemos las actividades concretas que se realizan en el *Pobo-Escola* de Lodoselo; después, comentamos las áreas de trabajo que envuelven a la experiencia; y terminamos señalando sus objetivos específicos de desarrollo sostenible.

Presentación de la experiencia y breve recorrido histórico

El *Pobo-Escola* de Lodoselo nace en 1994, como un programa de intervención del *Centro de Desenvolvimento Rural (C.D.R.) «O Viso»*, con el objetivo de contribuir al mantenimiento y desarrollo de las personas que vivían en dicha localidad.

Pero este «proyecto de desarrollo integral», tal y como lo denomina uno de sus promotores, el maestro Antonio Rodríguez Corbal (2007, p. 927), comenzó su andadura anteriormente, allá por el año 1985, cuando un grupo de personas del pueblo (algún granjero, un administrativo, el maestro de *Preescolar na Casa*, un pastor...) deciden juntarse y comenzar a trabajar para dinamizar y reanimar una comunidad que poco a poco estaba muriendo. Así, a través de la creación de la Asociación Cultural «O Cruceiro», ponen en marcha distintas actividades socioeducativas como la recuperación de fiestas y costumbres populares como el Magosto, los Carnavales, el Día de las Letras Gallegas...; y la introducción de otras nuevas como las *Jornadas de Formación Popular*, la *Doposcuola* o estudios dirigidos. Este quehacer dinamizador desde la Asociación les pareció insuficiente, por lo que se marcaron el objetivo de conseguir que la gente que quisiera participara en ese proyecto. Para ello, comenzaron a actuar, producir, solucionar determinadas problemáticas socio-comunitarias como, llevar la traída del agua a las casas, construir la aceras, y arreglar los caminos (Rodríguez Corbal, 2007).

Y como todas las cosas buenas saben a poco, ansiosos de seguir trabajando y dinamizando el pueblo, pero ya desde un planteamiento más global y basado en un modelo de desarrollo integral y sostenible; en una segunda etapa, que entra ya en el siglo XXI, constituyen en 1990, el *Centro de Desenvolvemento Rural «O Viso»*, desde el que ponen en marcha, cuatro años después, el «Pobo Escola»; convirtiéndose en una de sus experiencias más conocidas, cuya pretensión fue y es, la de dar a conocer muchos de los trabajos que se realizaban en el pueblo (hacer el pan, trabajar el mimbre, cuidar los animales, atender la huerta...), es decir, proporcionar formación, conocimiento vital de la realidad rural (entorno natural y humano, modos de vida...) a escolares de otras zonas geográficas, fundamentalmente de las ciudades; con la particularidad además, de la participación de los vecinos y vecinas en esas tareas y la máxima de aprovechar las funciones educativas del medio, contribuyendo también, a aumentar la autoestima y a mitigar la soledad de muchas personas del pueblo, fundamentalmente mayores.

Estas actividades las fueron complementando con otras como la realización de *juegos de pistas* por el pueblo que permitiesen y facilitasen el conocimiento de la cultura rural, de la arquitectura popular, de historias locales..., igualmente de la mano de los propios vecinos y vecinas; y el *aula de la naturaleza*, en la que se trabaja, entre otras cosas, el conocimiento de distintas árboles, plantas, arbustos..., así como la orientación, el aprovechamiento..., y se realizan actividades como segar la hierba o cortar la leña.

Esto llevó consigo la recuperación y consiguiente utilización de lugares significativos del pueblo que se encontraban ya en desuso (el horno comunitario, la escuela, el lavadero, la casa rectoral, el molino, la forja...).

Y tras esta experiencia, pusieron en marcha otros servicios y proyectos, relacionados con la misma y que dan continuidad a sus objetivos de impulsión del desarrollo rural sostenible económico, social y medioambiental.

En 1998, pusieron en funcionamiento un *comedor social y comunitario*; en el 2000, abrieron el *Centro de Información Juvenil y Comunitario*; en el 2002, inauguran la *Vivienda Comunitaria* «A túa outra casa», con el objetivo de posibilitar la permanencia de las personas mayores en su entorno. Además, llevan a cabo otras muchas acciones, de las cuales, a modo simbólico, podemos citar: el albergue del Pobo – Escola; la tienda de comercio justo; la escuela de tiempo libre «Limicorum»...

En 2010, es declarada Entidad de Utilidad Pública; y ya en 2012, abren el *Centro de Inclusión de Lodoselo*, donde prestan una atención terapéutica integral y plural diurna a las personas de su comunidad; en 2015, se incorpora al programa de Educación Infantil Familiar en la Limia; en 2017, constituyen la agrupación de entidades rurales «Terra e Xente»; y su última inauguración, en 2019, de la *Casa Niño Lodoselo*, vinculada también al C.D.R.

Todo ello, dentro de un proyecto integral y sostenible dirigido a la población rural más vulnerable de la Comarca de la Limia, colectivos excluidos o en riesgo de exclusión a través de acciones globales de carácter social, educativas, informativas, económicas, de formación y empleo para que su comunidad permaneciese y permanezca en su medio, en las mejores condiciones y con una mayor calidad de vida; creando además redes en el ámbito estatal e internacional, participando en diferentes iniciativas, proyectos, congresos, simposios,... como su integración en la COCEDER, Confederación de Centros de Desenvolvemento Rural, de ámbito estatal; su participación en la Red de Voluntariado Europeo; así como en el Programa Europeo *Symbios*, que

(...) explora la relación existente entre crisis demográfica y exclusión social y territorial, identificando las iniciativas que apuntan en la dirección de la inclusión social y de la creación de empleo, que pueden mitigar los efectos del declive demográfico y garantizar una provisión de servicios suficiente y sostenible que permita incrementar las expectativas de futuro de las poblaciones en zonas de riesgo demográfico (Xunta de Galicia, 2015, p. 11).

Y siendo uno de los seis casos significativos de buenas prácticas, de un total de setenta estudiadas (Subirats y Gomá, 2003), que se muestran como referencia tanto para la ampliación posterior del Banco de Buenas prácticas como para el desarrollo de nuevas prácticas de acción social e institucional por la inclusión.

Por toda esta amplia y más que consolidada trayectoria, en 2019 el Patronato del Museo de la Limia, les otorga el *Premio Pedra Alta* (Cid, 2021).

Actividades del Pobo-Escola de Lodoselo.

En la actualidad, tal y como aparecen en la página web oficial de la institución (www.cdroviso.org), el *Pobo-Escola* de Lodoselo oferta diferentes actividades, en función de la edad de las personas destinatarias.

Para las escuelas infantiles:

- Elaboración de pan artesanal de forma tradicional.
- Cuento «O Carballo con botas» / Germinando en tu brick.
- Amigos/as de los animales (conocemos a los animales y damos un paseo en el burro *Fariñeiro*).
- Qué nos da la tierra? Visita a la huerta.
- Juego sensorial con elementos de la naturaleza.

Para Educación Infantil y Primaria:

- Elaboración de pan artesanal de forma tradicional.
- Cuento «O Carballo con botas» / Germinando en tu brick.
- Taller de Papel Reciclado.
- Amigos/as de los animales (conocemos a los animales y damos un paseo en el burro *Fariñeiro*).
- Qué nos da la tierra? Visita a la huerta.
- Juegos populares y tradicionales.
- Aprendemos a reciclar.

Para Educación Secundaria:

- Elaboración de pan artesanal de forma tradicional.
- Rastreo por Lodoselo.
- Juegos de orientación.
- Juegos populares y tradicionales.
- Taller de Papel Reciclado.
- Los animales y la huerta.

Además, también se realizan actividades y prácticas de campo con estudiantes universitarios del ámbito socio-educativo, así como también prestan la posibilidad de desarrollar las prácticas pre-profesionales en la institución.

Áreas de trabajo que conforman la experiencia

La presentación y el análisis de todas las áreas de trabajo y programas que envuelven a esta experiencia, nos ayuda a comprobar su fuerte implicación con la educación ambiental y el desarrollo sostenible, no solo como área y programa específico, sino también como línea de trabajo transversal a todo su trabajo.

Como ya hemos señalado antes, el *Pobo-Escola* de Lodoselo, es uno de los muchos programas del C.D.R. «O Viso», y forma parte del *Área Educativa-Ambiental y promoción de los entornos rurales*, junto con los programas de: *educación infantil familiar en la Limia; albergue; aula de la naturaleza; agro-ganadería: mantenimiento de la diversidad y el paisaje.*

Además, también se trabajan otras tres áreas interrelacionadas con ella y cada una cuenta a su vez con sus respectivos programas.

Dentro del *Área de Atención a la Comunidad: servicios de proximidad* se engloban los servicios de: *vivienda comunitaria; centro de inclusión*, que a su vez incluye comedor social, unidad de higiene y ropero, y prestación de servicios de prevención de la dependencia y la autonomía personal; y *servicios a domicilio* como comida a domicilio, terapia ocupacional, atención psicológica, transporte adaptado, medidas de apoyo, y acompañamiento.

En el *Área de Información y Participación Social* se agrupan diversos programas también directamente relacionados con el desarrollo sostenible del rural: Centro de Información Juvenil «CIX da Limia» y servicios integrados; comercio justo – consumo responsable; Escuela de Tiempo Libre «Limicorum»; y la acción voluntaria, donde incluyen el servicio de voluntariado europeo.

Y finalmente, el *Área de Inclusión Social y Laboral* con el programa de Emergencia Social, desde el que se pretende dar cobertura de bienes de primera necesidad; y el específico de Inclusión Social y Laboral, donde se integran a su vez los programas de «Ruralemprega-T» y «Integra-T» con servicios como el de intermediación laboral, bolsa de empleo, prácticas no laborales y formación ocupacional.

Así, podemos observar y entender como toda su estrategia de desarrollo sostenible está orientada a la satisfacción de las necesidades, pero siempre viéndolas no solo como

carencias, sino sobre todo como potencialidades. Rodríguez Corbal (2021) lo explica perfectamente al hablar de la ética que justifica su actividad:

Nos empeñamos en acompañar a la gente del medio rural limiano en procesos de desarrollo en los que se asume el desafío de hacer crecer a toda persona y a todas las personas. Y trabajamos para ser un referente de la «utopía realizable» en el medio rural gallego, apostando por hacerlo con una estrategia de desarrollo integral (desarrollo a escala humana) para que nuestra comunidad permanezca en su medio, en mejores condiciones y con una mayor calidad de vida (p. 209).

Objetivos de desarrollo sostenible

En 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobó la *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*, una oportunidad para que los países y sociedades luchen por mejorar la vida de todas las personas. En esta Agenda, se recogen 17 objetivos de Desarrollo Sostenible que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad o la defensa del medio ambiente.

Desde el C.D.R. «O Viso» se fomenta de forma específica y explícita, la consecución de 7 de los objetivos de desarrollo sostenible, aprobados por la ONU:

- 1) Fin de la pobreza.
- 2) Salud y bienestar.
- 3) Educación de calidad.
- 4) Igualdad de género.
- 5) Reducción de las desigualdades.
- 6) Vida de ecosistemas terrestres.
- 7) Alianzas para alcanzar los objetivos.

Aunque toda la trayectoria del *Pobo-Escola de Lodoselo* está fuertemente marcada por los principios de la sostenibilidad, por trabajar activamente para desarrollar un compromiso colectivo por el cambio político y estructural, con elementos clave como la recuperación de las tradiciones y oficios a través de las personas mayores del pueblo; el apoyo a la formación de la mujer rural; la permanencia de las personas mayores en su entorno; el fomento del consumo responsable; y la incorporación al medio rural de personas jóvenes formadas, a través del fomento de la ganadería y de la agricultura biológica y social, con un mínimo impacto ambiental tanto a nivel de contaminación en la producción como en minoración de gases efecto invernadero,

debido a la proximidad producción/consumo; facilitando así el relevo generacional y mejorando su nivel técnico y profesional, siempre bajo las premisas del respecto por el medio natural, el mantenimiento de su diversidad y paisaje, la garantía de la seguridad alimentaria y el desafío de comenzar a reducir el cambio climático.

Conclusiones

Cambiar el modelo consumista actual para avanzar hacia la sostenibilidad y la equidad es un inmenso reto, pero, tal y como nos lo demuestra la experiencia del *Pobo-Escola de Lodoselo*, es una posibilidad real, los obstáculos no son técnicos, prácticos ni financieros, sino políticos, sociales e ideológicos; pues es muy difícil lograr un desarrollo sostenible sin romper con la racionalidad productivista y empoderar a colectivos y territorios para la construcción de las sostenibilidad.

Y además, coincidimos con Martínez (2017) al creer que no existe una solución infalible, ni una estrategia única para conseguir su desarrollo en general, y en el mundo rural en particular. Debemos integrar esfuerzos a partir de conocimientos interdisciplinarios de los más diversos campos científicos, desde los clásicos de las ciencias naturales, a los nuevos saberes de la gerontología, la pedagogía social o la educación social; para empoderar y responsabilizar a las personas para generar una profunda cultura de participación ciudadana. Pues, aunque la actuación individual es importante, lo es aún más la acción de las personas unidas en comunidades y movimientos, algo que han sabido aprovechar muy bien en el pueblo limiano de Lodoselo.

Por otra parte, en un estudio realizado por Novo y Bautista-Cerro (2012), sobre la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las revistas españolas, detectan «una falta de difusión de experiencias de buenas prácticas y de investigaciones empíricas y aplicadas» (p. 595). Por lo que consideramos fundamental, dar a conocer las iniciativas existentes de buenas prácticas de sostenibilidad; y en el *Pobo-Escola de Lodoselo*, se han puesto los ingredientes para asentar una experiencia, enraizada en la tradición y la identidad; y que además, consideramos que su puesta en valor y su visibilización «pueden servir de modelo a otras iniciativas en el mundo rural gallego tan necesitado de recursos y de imaginación para hacerlos efectivos» (Cid et al., 1996, p.40); y al mismo tiempo ser capaz de interesar y atraer la curiosidad de jóvenes escolares, de los profesionales del ámbito socioeducativo y de personas estudiosas del desarrollo local sostenible a nivel internacional.

Referencias

- Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, (28-1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Bisquert i Pérez, K. M., Rivero, N., Marcos, M. V., y Alcaide, E. (2019). A Eira do Ceesg, un lustro habitando la intersección entre la Educación Social y la Educación Ambiental. *RES, Revista de Educación Social*, (28), 79-98.
- Bonil, J., Junyent, M., y Pujol, R. M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(Número extraordinario), 198-215.
- Cid, X. M. (2021). Gabanza do proxecto de desenvolvemento rural de Lodoselo. *Lethes: Cadernos de Cultura Popular da Limia*, 15, 202-211.
- Cid, X. M., Dapía, M. D., y Fernández, M. R. (1996). Educación social e recuperación da identidade como factor de desenvolvemento. *Revista Galega de Educación*, (27), 37-40.
- Cruz, F. (2007). Empoderamiento y sostenibilidad en el desarrollo rural: Trampas de la racionalidad productivista. *Anduli*, (7), 91-104.
- García-González, E. (2020) ¡Urgente, urgente! Re-naturalicemos la escuela en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2 (1), 1501. DOI: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1501
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de Investigación y Evaluación*. Universidad de Educación a Distancia.
- Martínez, J. (2017). *Capacitarnos para la sostenibilidad*. Centro Nacional de Educación Ambiental. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2017-11-joseba-martinez_tcm30-429752.pdf
- Ministerio de Medio Ambiente (MMA) (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. MMA.
- Murga, M. A. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 239- 262.
- Novo, M., y Bautista-Cerro, M. J. (2012). Análisis de la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las revistas españolas. *Revista de Educación*, (358), 583- 597. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-176
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Rodríguez Corbal, A. (2007). «C.D.R. O Viso»: El empeño de convertir la recuperación de la identidad en factor de desarrollo. En X. M. Cid y A. Peres (Eds.), *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario. Vol.II*, (pp. 927-936). Universidade de Vigo, Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Rodríguez Corbal, A. (2015). C.D.R. O Viso: a forza da comunidade organizada. *Galeduso*, (11), 12-16.

- Rodríguez Corbal, A. (2021). CDR «O Viso»: A forza da comunidade organizada. Discurso na entrega do premio PEDRA ALTA. *Lethes: Cadernos de Cultura Popular da Limia*, 15, 202-211.
- Saco, A. (2010). Desarrollo rural y despoblación en Galicia: escenarios y desarrollos de futuro. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*. AGER, (9), 11-30.
- Sarango Rodríguez, J. A., Sánchez Gálvez, S., y Landívar, J (2016). Educación Ambiental.: ¿Por Qué la Historia?. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(3), 184-187. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000300025&lng=es&tlng=es.
- Subirats, J., y Gomá, R. (Dir.) (2003). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. IGOP-Plataforma de ONGs de Acción Social.
- Xunta de Galicia (2015). *Proyecto Symbios. Iniciativas a favor de unos territorios inclusivos*. Xunta de Galicia. Consellería de Traballo e Benestar. Dirección Xeral de Familia e Inclusión.

Otras fuentes de información.

www.cdroviso.org

Status quo y directrices para la incorporación de la economía circular en el municipio de Almuñécar (Granada, España)

Alberto Rivas Alaminos y María Teresa Pozo Llorente
Universidad de Granada, España

albertorivas@correo.ugr.es

Palabras clave: economía lineal; economía circular; insostenibilidad; sensibilización; investigación evaluativa.

Justificación, motivación y objetivos

Nuestro actual modelo de **economía lineal** ha generado un nivel de crecimiento sin precedentes, alcanzando sus límites físicos (Steffen et al., 2015). Relevar este por un modelo de **economía circular** podría proporcionarnos respuestas para la gestión sostenible de un municipio (trasladando resultados a una escala global) (Ellen Macarthur Foundation, 2015).

El propósito del estudio desarrollado ha sido valorar en qué medida es viable incorporar la lógica de la economía circular en la gestión socioambiental del municipio de Almuñécar (en Granada, Andalucía).

Tras la fundamentación del problema objeto de estudio a través de un marco teórico, se ha realizado un diagnóstico exploratorio de la gestión socioambiental en Almuñécar, identificado los principales impactos presentes e indagando en la apuesta del Ayuntamiento del municipio por la educación ambiental y su gestión sostenible.

Figura 1. Monumento al agricultor en Almuñécar. Escultura de Miguel Moreno



Fuente: elaboración propia.

Objetivos generales

1. Analizar la posibilidad de incorporar la lógica de la economía circular en la gestión de un municipio como Almuñécar.
2. Establecer directrices para el diseño de programas de sensibilización respecto a la incorporación de los principios de la economía circular.

Objetivos específicos

- 1.1 Diagnosticar la situación actual de Almuñécar en materia de economía circular.
 - 1.1.1 Identificar los **principales impactos ambientales** en el municipio.
 - 1.1.2 Describir la **apuesta del Ayuntamiento de Almuñécar** por la **educación ambiental**.
 - 1.1.3 Analizar la **presencia del enfoque ambiental** en la **gestión** del municipio.
 - 1.1.4 Explorar la viabilidad de incorporar la lógica de la economía circular en Almuñécar desde la perspectiva de sus gestores.
- 2.1. **Establecer los descriptores clave de un programa de sensibilización.**

Metodología y análisis

Se trata de una investigación evaluativa cuyas fuentes de información y herramientas de recogida han sido referentes a tres vertientes:

1- Seguimiento/Experiencias:

Seguimiento del municipio (febrero-septiembre 2020), observando el rango de actuación del Ayuntamiento en los distintos problemas ambientales percibidos por la población en general.

2- Documentos analizados:

Selección minuciosa de 26 fuentes bibliográficas (11 referentes a impactos ambientales y posibilidad de incorporación de la economía circular y 15 referentes a la apuesta por la educación ambiental).

Se incluyen **acciones llevadas a cabo por el Ayuntamiento** (Creación de «Línea verde Almuñécar», ayudas al comercio local, adhesión a Red de Entidades locales para desarrollar los ODS...), **campañas llevadas a cabo** (reciclado y sostenibilidad, eficiencia energética, residuos en tiempos de Covid...), acciones relacionadas con

empresas que operan en el municipio (autoabastecimiento, promoción del producto local y saludable..), el **papel clave de los ciudadanos y ecologistas** (recogida de residuos, ecologistas...) u **otras acciones que atañen al municipio** (concesión de aguas regeneradas, premios a diversos programas...).

3- Entrevistas en profundidad:

Entrevista a los cuatro grandes gestores del municipio en Medio Ambiente (técnico de medio ambiente subcontratado, director técnico encargado del área de medio ambiente, concejal de «Agricultura, medio ambiente, y deportes» y alcaldesa).

Se ha estructurado en cuatro bloques: situación actual del municipio, visión que existe desde el Ayuntamiento acerca de economía circular, capacidad que presenta el municipio para incorporar los principios de la economía circular según sus gestores y acciones concretas llevadas a cabo por el Ayuntamiento.

El **sistema de análisis definitivo** presenta un total de **cinco** categorías y **seis subcategorías** en las que se recogen las aportaciones de los gestores (tabla 1).

Tabla 1.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS					
	Reducir	Reutilizar	Reciclar	Educación ambiental	Proble- mática Ambiental	Economía Circular
Debilidad	D-R1	D-R2	D-R3	D.EA	D.PA	D.EC
Amenaza	A-R1	A-R2	A-R3	A.EA	A.PA	A.EC
Fortaleza	F-R1	F-R2	F-R3	F.EA	F.PA	F.EC
Oportunidad	O-R1	O-R2	O-R3	O.EA	O.PA	O.EC
Necesidad	N-R1	N-R2	N-R3	N.EA	N.PA	N.EC

Resumen de resultados

Tras analizar la transcripción de las entrevistas mediante el software de análisis cualitativo de datos MAXQDA 20, obtenemos la siguiente nube de palabras (figura 2).

Desde una perspectiva general, las fortalezas relacionadas con el compromiso del municipio con la educación ambiental son las aportaciones más presentes en las opiniones aportadas por los entrevistados.

Figura 2.



Esta misma información se ratifica en la siguiente tabla (tabla 2), referente a los porcentajes de distribución de las distintas aportaciones por categorías, subcategorías y por sujetos.

Tabla 2.

	Sujeto 1 (Técnico M.A)	Sujeto 2 (Director Técnico M.A)	Sujeto 3 (Concejal M.A)	Sujeto 4 (Alcaldesa)	Total
NECESIDAD					
N-Reducir	0,8%	0	2,7%	0	1,1%
N-Reutilizar	0	0	1,3%	2,9%	0,7%
N-Reciclar	0	1,9%	4,0%	0	1,4%
N-EA	1,7%	5,8%	1,3%	0	2,1%
N-PA	2,5%	0	8,0%	8,8%	4,3%
N-EC	3,3%	5,8%	4,0%	8,8%	4,6%

Analizando esta información por categorías, observamos la capacidad de implantar la lógica de la economía circular en el municipio.

Tabla 3.

AMENAZAS					
A-Reducir	0,8%	0	0	0	0,4%
A-Reutilizar	2,5%	0	0	0	1,1%
A-Reciclar	0	0	4,0%	0	1,1%
A-EA	3,3%	1,9%	1,3%	2,9%	2,5%
A-PA	1,7%	1,9%	0	2,9%	1,4%
A-EC	6,7%	5,8%	0	0	3,9%

Tabla 4.

	S1	S2	S3	S4	TOTAL
OPORTUNIDADES					
O-Reducir	0,8%	1,9%	2,7%	0	1,4%
O-reutilizar	0,8%	1,9%	0	2,9%	1,1%
O-reciclar	0	3,8%	2,7%	0	1,4%
O-EA	2,5%	9,6%	5,3%	8,8%	5,3%
O-PA	0,8%	3,8%	4,0%	0	2,1%
O-EC	12,5%	0	9,3%	5,9%	8,5%

Tabla 5.

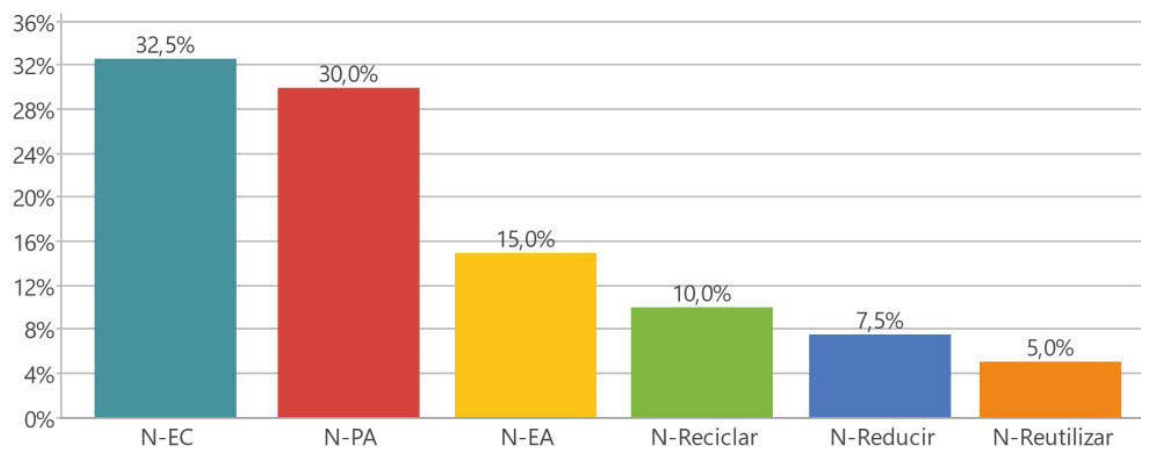
DEBILIDADES	S1	S2	S3	S4	TOTAL
D-Reducir	0,8%	0	0	2,9%	0,7%
D-Reutilizar	3,3%	0	0	5,9%	2,1%
D-Reciclar	0,8%	0	2,7%	0	1,1%
D- EA	1,7%	0	2,7%	0	1,4%
D-PA	2,5%	3,8%	1,3%	2,9%	2,5%
D-EC	11,7%	17,3%	4,0%	8,8%	10,3%

En cuanto a «necesidades», las aportaciones realizadas por los entrevistados se concentran en dos subcategorías, necesidades relacionadas con la **economía circular** (necesidad de formación y de contar con profesionales preparados para incorporar la propuesta) y las **problemáticas ambientales** (carencias –normativas, de recursos, etc.– que presenta el municipio y generan estas problemáticas).

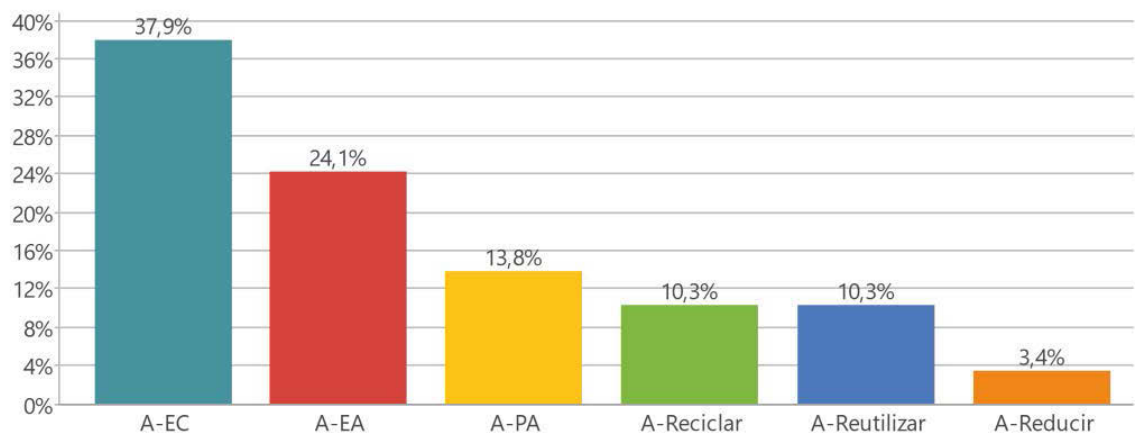
Tabla 6.

FORTALEZAS					
F-Reducir	3,3%	1,9%	0	0	1,8%
F-Reutilizar	0,8%	3,8%	1,3%	2,9%	1,8%
F-Reciclar	5,0%	1,9%	8,0%	5,9%	5,3%
F-EA	14,2%	11,5%	13,3%	8,8%	12,8%
F-PA	6,7%	5,8%	9,3%	8,8%	7,5%
F-EC	8,3%	9,6%	6,7%	8,8%	8,2%

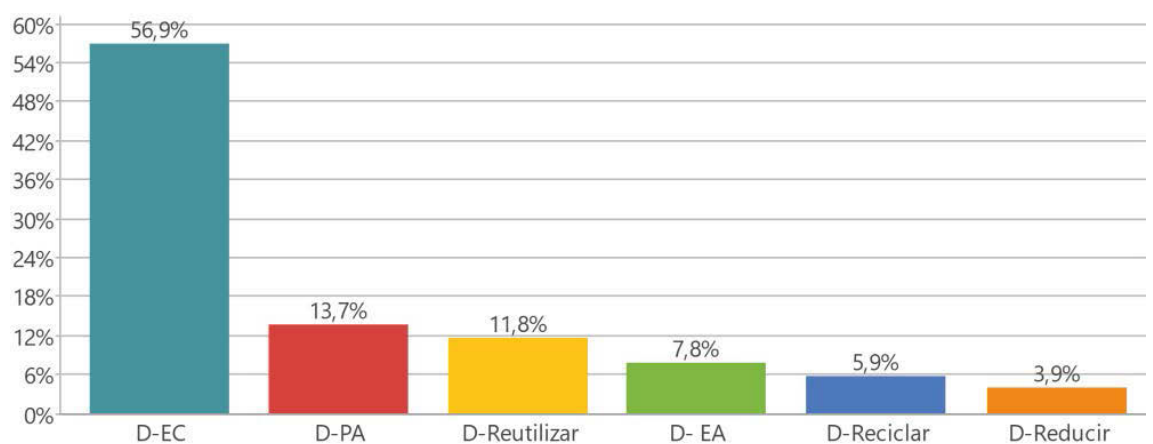
NECESIDADES



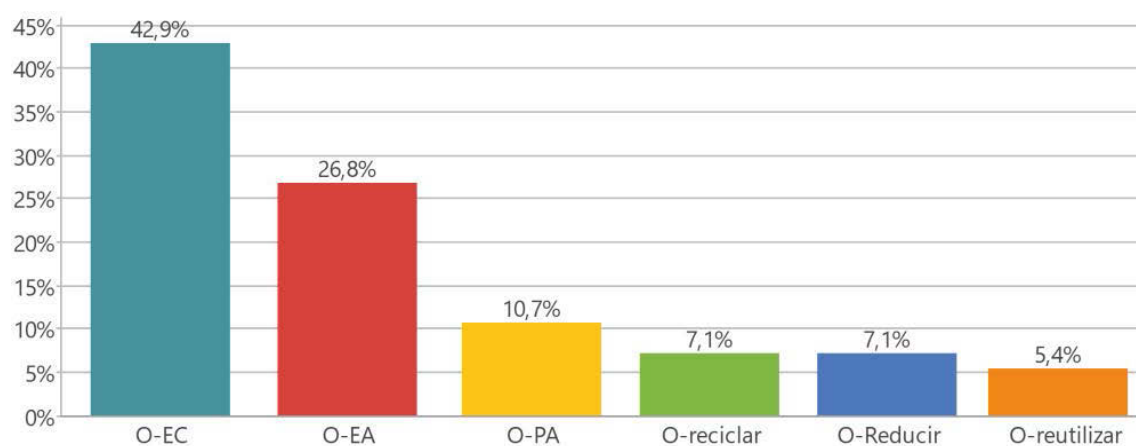
AMENAZAS



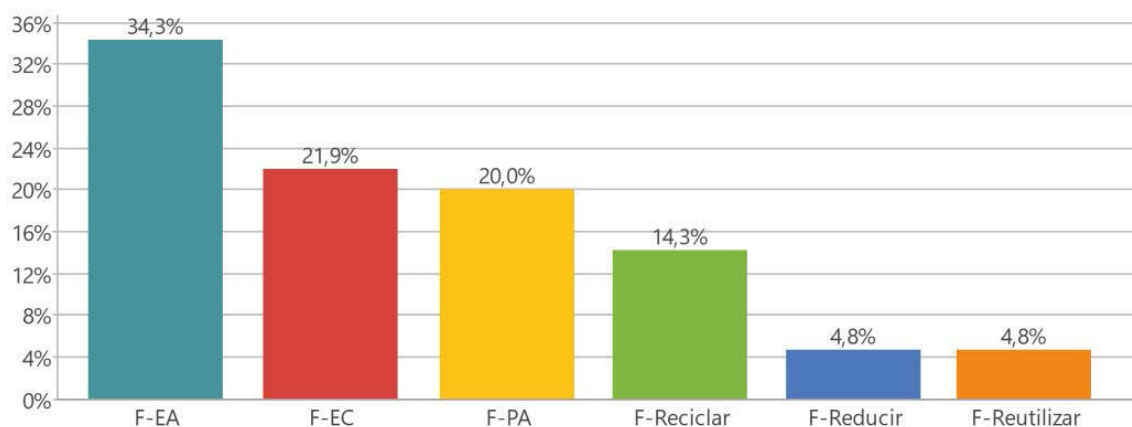
DEBILIDADES



OPORTUNIDADES



FORTALEZAS



A raíz de la amplia documentación analizada se han identificado una serie de necesidades y directrices/propuestas de acción, que destacamos en la tabla 6.

Tabla 7.

NECESIDAD IDENTIFICADA	DIRECTRICES PARA LA ACCIÓN
Aumento del personal asociado a Medio Ambiente.	Incorporación de alumnos «Ícaro» que lleven a cabo diversas actividades.
Interiorización de principios de la economía circular.	Participación de los principales gestores del municipio en un curso de formación acerca de estos principios
Sensibilización por parte de las empresas	Creación de una eco-etiqueta 
Promoción del consumo local	Visibilidad del comercio sostenible y de consumo local. (Campañas km0, etiquetado de productos ecológicos, ...)  
Fomentar uso de bicicleta y energías limpias/ menos contaminantes	Establecimiento de venta/alquiler de bicicletas subvencionado y/o promocionado.    

Concienciación del sector agrícola (problemática ambiental por quema de rastrojos)	Servicio subvencionado de una trituradora industrial para reincorporar esta materia al medio.
Reutilización/reducción de insumos: Concienciación y sensibilización (generación de residuos en cauces, vega, playa...)	Desarrollar una aplicación «Línea verde», de modo que aquellas personas que pretendan deshacerse de algún objeto, mueble, etc. permitan a otros usuarios interesados recogerlo gratuitamente. Imagen: https://freemi.app/ (Dinamarca)
Eficiencia energética	Instalación de placas solares en edificios públicos (subvencionado)

Para facilitar esta transición económica requerimos nuevas iniciativas políticas, modelos empresariales y sociales, centrados en fomentar las capacidades endógenas que favorezcan esta transición (en línea con lo marcado por la Comunidad Europea) (COTEC, 2020), así como el cambio integral en los hábitos de comportamiento de los consumidores.

Referencias

- COTEC. (2020). *Informe COTEC Fundación para la innovación 2020*.
<https://cotec.es/presentacion-virtual-del-informe-cotec-2020/>
- Ellen Macarthur Foundation. (2015). *Circular economy overview*.
<https://www.ellenmacarthurfoundation.org/circular-economy/concept>
- Steffen W., Richardson ,K., Rockström, J., Cornell, S.E., Fetzer, I., Bennett, E.M., Biggs, R., Carpenter, S.R., de Vries, W., de Wit, C.A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G.M., Persson, L.M., Ramanathan, V., Reyers, B., y Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347, 736-745. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1259855>

Diseño de una estrategia educativo ambiental-agroecológica para las madres de familia de la comunidad Santa Rosa de Lima, Puruándiro en Michoacán

Juan Esteban Trinidad Huerta*** y Laura Karina Mares Ortega****

**Universidad de Guadalajara*

***Instituto Tecnológico Superior de Puruándiro*

****Universidad Anáhuac*

juanest-119@hotmail.com

Palabras clave: educación ambiental; agroecología; empoderamiento de la mujer rural.

Resumen

La siguiente ponencia da cuenta de los avances de la investigación realizada para la implementación de un proyecto de intervención educativo ambiental en una comunidad rural del estado de Michoacán, trabajando primordialmente con madres de familia de la comunidad de Santa Rosa de Lima, misma que se encuentra enclavada en una zona agrícola importante, centrando sus actividades en la producción de granos básicos. Lo anterior, vislumbra poco a poco las problemáticas ambientales, razón por la cual se buscó integrar una estrategia educativo ambiental con principios agroecológicos, logrando establecer un canal comunicativo con madres de familia interesadas en promover acciones de educación ambiental y recuperación de prácticas locales. Permitiéndoles generar un empoderamiento y experiencia educativa desde el hogar, además de crear sinergias entre la propia comunidad, mediante la formación de procesos de organización e intervención en la vida comunitaria. Así, la finalidad de la estrategia educativo ambiental agroecológica logra que las acciones organizadas por las madres de familia permitan forjar procesos de educación y valoración ambiental desde el empoderamiento de la mujer rural.

Introducción

En la región de Puruándiro en el norte del estado de Michoacán, una de las principales actividades económicas es la agricultura comercial; esto ha provocado importantes problemas ambientales a escala local, como degradación y contaminación

de suelos y mantos acuíferos, pérdida de vegetación y fauna nativa, así, un rompimiento de la relación humano-naturaleza. Cabe destacar que la historia cultural de la población se considera compleja y variada, al hablar de un origen étnico principalmente mestizo. Dentro de la problemática de esta comunidad, hay problemas sociales como pérdida de la identidad local y una desvalorización del patrimonio biocultural de la región, pues este toma una importancia de carácter económico.

Pensando en estas condiciones, esta región se encuentra dentro de los municipios más pobres del estado de Michoacán, con características sociales y económicas que limitan su posible «desarrollo». Desde una visión y un sistema económico que como lo exponen Gutiérrez Garza y González Gaudiano (2010) se contrapone con los componentes del medio ambiente y del propio ser humano, al considerarlos elementos y una fuerza laboral cuyo fin es de ser productivos para acrecentar la acumulación de bienes y capital para el colectivo.

A partir de lo anterior se establece la complejidad del conocimiento en relación con la naturaleza con base en las prácticas agrícolas que han cambiado de paradigmas a través de un proceso de descalificación y olvido de la relación entre el hombre y la naturaleza provocada por la imposición de metodologías tecnológicamente modernas (Alarcón-Chaires, 2017). Ante esto, los saberes locales contruidos a lo largo de la historia de las poblaciones y biorregiones tienden a ser modificados y marginados, aunado a un proceso de pérdida de la identidad propia de la comunidad y aumentando los niveles de dependencia económica.

Si consideramos que en la educación ambiental un paso obligado, es pensar en un camino que pueda recorrerse para solucionar los problemas desde una perspectiva crítica, que ataque a la realidad constantemente desde la perspectiva de la educación crítica de América Latina (Diez, 2009), debemos procurar brindar una educación que debe ser pertinente y crítica con la propia realidad a vivir.

Objetivo

La elección de este tema y/o experiencia deriva de las problemáticas presentes en la región centro-norte del estado de Michoacán en México. Las condiciones de producción de alimentos han convergido en la apropiación de un sistema de producción basado en prácticas colonizadoras, ajenas al medio ambiente y a las personas. Las prácticas están por completo inmersas en la revolución verde, desprestigiando a las prácticas y saberes locales, siendo que estos se encuentran aún en manos de la población

femenina como jefas del hogar y madres de familia, donde llevan a cabo prácticas domésticas de producción de alimentos. Abrazar la agroecología, sus principios y prácticas permitirá continuar con la revalorización y creación de una identidad territorial por medio del ambiente local, con miras a lograr una soberanía alimentaria. Ello promoverá entre la población un acercamiento al restablecimiento de la relación sociedad-naturaleza a través de prácticas educativas locales y diseñadas para el contexto local de las madres de familia.

Metodología

Educación ambiental como herramienta para la vinculación de saberse agroecológicos y empoderamiento social

Por educación se entiende un proceso de desarrollo sociocultural continuo de las capacidades que las personas en sociedad deben generar y que se realiza tanto dentro como fuera de su entorno, a lo largo de toda la vida. La educación implica impulsar las destrezas y las estructuras cognitivas, que permiten que los estímulos sensoriales y la percepción del mundo se conviertan de información significativa, en conocimientos de su construcción y reconstrucción, así como en valores, costumbres, que determinan nuestros comportamientos o formas de actuar (Álvarez, 2003).

La educación es necesaria para todo ser humano, pues, bien orientada sirve para interpretar su realidad, ya que relaciona sus distintos componentes, aprende y sustenta su ubicación en la sociedad. «El desarrollo socioeconómico juega un papel importante en este proceso, en el que la educación, como influencia sociocultural, es un instrumento de transmisión de conocimientos, experiencias e identidad» (Martínez, 1998). Así, la educación reproduce valores y técnicas sociales, que contribuyen a su metabolismo, por lo que, la educación es la mejor vía para organizar la transformación social y ambiental.

La educación contribuye a una conciencia crítica e integral de la situación de los seres humanos en el planeta, siendo también un agente importante en la visión y revalorización del ser humano en su relación con la sociedad. En palabras de Freire (1995), la educación pretende comprender su relación en la biosfera humanizada, al formar personas capaces de interpretar y transformar el mundo, y de dar importancia a los derechos de todos los seres vivos (incluyendo humanos) y la naturaleza, para contribuir a plantear políticas y culturas basadas en necesidades a corto plazo.

La educación ambiental debe tener un carácter interdisciplinario que relacione los diversos aspectos de la vida del ser humano en el planeta y su relación con el medio natural. Para lograr esto es necesaria la participación directa de la sociedad y todos aquellos que intervienen en procesos de formación. Así, se transforma en un elemento articulador e integrador de las perspectivas y apreciaciones de la sociedad, la relación que se establece con el ecosistema y el desarrollo de esta a través de consideraciones de una relación de beneficio mutuo y de revalorización del papel de ser humano con su medio ambiente.

Saberes locales como puente entre la naturaleza y el hombre

La construcción sociocultural determina percepciones personales y colectivas que, al reconfigurarse en identidades y conocimientos, conforman saberes comunitarios, así lo manifiestan Barrasa y Reyes (2011). Esta construcción determina los saberes ambientales para cada grupo social que surgen a partir de cada realidad. Estos, dentro de un contexto definido y con características propias muy particulares, crean como base una forma muy única de percibir la realidad y al medio natural.

Los valores y las prácticas de toda comunidad humana incorporan principios de racionalidad ecológica, a través de las formaciones ideológicas que determinan los procesos de significación, las estructuras de percepción y los modelos de uso de entidades y sistemas naturales socialmente asumidos, precisados culturalmente. Los saberes ambientales se definen como conocimientos fundamentales y prácticos que forman parte de una cosmovisión específica, producto de prolongadas observaciones, experimentaciones e investigaciones, comunicadas intergeneracionalmente. Son la base de la alimentación, la salud, la tecnología y el desarrollo de las comunidades campesinas –mestizas e indígenas–. Se transforman sintonizadas con la transformación de las comunidades que los construyen. Emergen así los saberes locales como sustancia y rumbo de los procesos educativos y comunicativos como dimensión fundamental de construcción social (Morales y Reyes 2016).

En la formación de los saberes ambientales, podemos identificar la presencia de elementos culturales, ambientales y de relaciones sociales a través de un determinado periodo de tiempo en el cual, todo el bagaje socioambiental está presente de manera que da forma y *cuerpo* a las manifestaciones culturales y las diversas interpretaciones del mundo desde una visión local. Es decir, esta relación intrínseca de los grupos sociales

étnicos con su medio ambiente determina, a través de la observación por largos periodos de tiempo histórico, la relación que se establece con dicho medio natural, pero no siendo un espacio que puede o debe dominarse, sino como elementos que se integran y manifiestan en lo sociocultural.

De acuerdo con Pacheco y Hernández (2019), la integración en la actualidad de los saberes ambientales obedece a una revalorización de estos por medio de una cultura y una educación multi e interdisciplinaria. Se busca la formación conjunta de educadores ambientales que aborden los problemas no como entes separados, sino como sistemas complejos en los cuales intervienen todos los elementos que están asociados a dichas situaciones. Del mismo modo, y pensando en esta complejidad de problemáticas, se pone de manifiesto que los sistemas de educación deben buscar la forma de integrar en los planes educativos, propuestas, prácticas, temáticas, donde se aborden los saberes ambientales propios o utilizados por segmentos de las poblaciones locales.

El saber ambiental problematiza el conocimiento científico y tecnológico que ha sido producido, aplicado y legitimado por la racionalidad formal dominante, y se abre hacia nuevos métodos, capaces de integrar los aportes de diferentes disciplinas, para generar análisis más comprensivos de una realidad global y compleja (Leff, 2004).

Agroecología como creadora de sinergias

La actual forma de producción de alimentos se encuentra en una crisis al poner cada vez más carga sobre los sistemas ecológicos y sobre las formas de producción de estos alimentos. Ya sea por la aplicación desmedida de químicos en el combate a plagas, enfermedades o con la finalidad de nutrición vegetal. El uso excesivo y prolongado de sustancias tóxicas de origen sintético ocasiona sobre los ecosistemas y sistemas productivos una carga basta, en consideración con sus propiedades de carga y recuperación ante distorsiones externas. Así, se vuelve indispensable saber que los sistemas productivos no pueden estar separados de su propio medio social, crenado así un sistema agrícola y ecológico que tiene interacciones y relaciones intrínsecas tan estrechas que se hace necesario establecerlo como un *agroecosistema*.

Bajo este enfoque se encamina hacia la agricultura y desarrollo agrícola construida sobre la base de la conservación de los recursos y otros aspectos de la agricultura tradicional, local y de pequeña escala, y que al mismo tiempo aproveche los conocimientos y métodos modernos de la ecología. Este enfoque está incluido en la ciencia llamada agroecología, la cual se define como la aplicación de conceptos y

principios ecológicos para el diseño y manejo de agroecosistemas sostenibles. La agroecología provee el conocimiento y metodología necesarios para desarrollar una agricultura que sea, por un lado, ambientalmente adecuada y, por otro, altamente productiva y económicamente viable. Esta establece condiciones para el desarrollo de nuevos paradigmas en agricultura, en parte porque prácticamente elimina la distinción entre la generación de conocimiento y su aplicación. También valoriza el conocimiento local empírico de los agricultores, el compartir este conocimiento y su aplicación al objetivo común de sostenibilidad (Gliessman, 2002).

Los sistemas agroecológicos están profundamente arraigados en la racionalidad ecológica de la agricultura tradicional. Existen muchos ejemplos de sistemas agrícolas exitosos, caracterizados por su gran diversidad de cultivos y de animales domesticados, por el mantenimiento y mejora de las condiciones edáficas y por su gestión del agua y de la biodiversidad, basados todo ellos en conocimientos tradicionales. Estos sistemas agrícolas no solo han alimentado gran parte de la población mundial en diferentes partes del planeta, particularmente en los países en desarrollo, sino también ofertan muchas de las posibles respuestas a los retos de la producción y la conservación de los recursos naturales que afectan al medio rural (Altieri y Toledo, 2010).

Todas estas prácticas se han enriquecido a lo largo de los siglos a través de la abundante biodiversidad que han conservado, protegido y gestionado en sus hábitats con el fin de producir alimentos y plantas medicinales apropiados a microentornos específicos y bien adaptados a las cambiantes condiciones agroecológicas y climáticas. En cuanto guardianes de la biodiversidad, los pueblos indígenas siempre han pretendido transmitir su conocimiento tradicional y sus recursos genéticos de generación en generación. Aunque la relación no es casual, la diversidad cultural y biológica están correlacionadas algunas veces (Woodley et al., 2007).

Con relación a la agroecología y su capacidad integradora de saberes, prácticas y reflexiones, debe considerarse, de acuerdo con su propio carácter multidisciplinario, la integración de actores sociales locales que incidan sobre su propia realidad. Es así que, como considera Chiappe (2018), el modelo agroecológico puede mejorar la condición de las mujeres, en la medida que las cuestiones de género sean tenidas en cuenta. Debido a su esencia innovadora y alternativa, las soluciones productivas que propone la agroecología y a los actores que la respaldan, esta tiene el potencial de mejorar la situación de las mujeres y empoderarlas con relación siempre desde sus contextos locales y creando modalidades de comunicación y participación ciudadana.

Es por lo anterior que si las poblaciones más vulnerables aprenden y aplican las prácticas agroecológicas y desarrollan y controlan la cadena de valor hasta el usuario final, la vida rural y la producción alimentaria (en ambientes rurales o urbanos) serán nuevamente atractivas y valoradas por la sociedad, contribuyendo de este modo a que prosperen las economías locales, la cohesión y estabilidad social.

Resultados

El empoderamiento social y ambiental de las mujeres rurales a través del trabajo comunitario

Para llevar a cabo el proceso de investigación e intervención en la comunidad de Santa Rosa de Lima del municipio de Puruándiro en Michoacán se planteó la realización de una serie actividades de acercamiento inicial con la comunidad. De acuerdo con el número de personas interesadas en llevar a cabo un cambio de paradigma, y basados en conocimientos y experiencias previas en relación con prácticas agrícolas sustentables y agroecológicas, se consideró el realizar la aplicación de 20 encuestas con base en la cantidad de familias participantes del proceso de investigación dentro de la comunidad seleccionada, siendo 10 hombres y 10 mujeres lo ideal. Se buscó establecer en un primer momento el alcance y conciencia que tiene la comunidad sobre las formas de producción de alimentos en lo familiar y local, y la relación que se establece entre los habitantes y su entorno local.

En la participación de la comunidad, y atendiendo a su interés, se comenzó por trabajar con amas de casa interesadas en aprender e intercambiar conocimientos y experiencias en el tema de huertos de traspatio. Ellas han mostrado con el paso del tiempo dicho interés e iniciativa al participar con anterioridad en iniciativas gubernamentales alusivas a la producción orgánica de alimentos, siendo este el punto de partida, encuentro y desencuentros, pues la iniciativa dirigida por las autoridades locales ha tenido resultados variables a lo largo de diversas administraciones públicas.

Para dar inicio con las actividades se impartió el primer «taller – intercambio» relacionado con el reconocimiento del territorio de la comunidad y de las ubicaciones de los espacios productivos domésticos. Seguido de la aplicación de encuestas en las cuales se buscó obtener información relativa a sus prácticas, conocimientos, experiencias previas y percepción de la realidad en un contexto de la producción de alimentos en forma local.

Posteriormente se socializó un taller/diálogo referente al diseño de los huertos y nociones básicas sobre el establecimiento de huertos caseros intercambiando prácticas locales y prácticas agroecológicas. Seguido de una actividad de intercambio de semillas y experiencias referente a la selección de especies vegetales y opciones de cultivo mejor adaptadas a la comunidad, realizado con la participación de madres de familia de la comunidad. Esta actividad demostró que la participación e iniciativa está en función de las necesidades y percepción de la realidad social desde el ámbito del hogar.

Seguido de lo anterior se llevó a cabo el «taller» referente a la nutrición, manejo de sustratos y abonado de los espacios de producción de traspatio, considerando en esta actividad implementar la metodología de intervención denominada «de campesino a campesino». Para ello se solicitó el apoyo de personas externas a la comunidad que ha realizado el manejo de residuos agrícolas para llevar a cabo la nutrición de cultivos. Restando por llevar a cabo un «taller» de los planeados en un inicio de las actividades; agregando que los «talleres» siguieron una forma dinámica que propicia el diálogo participativo toda vez que se sigue la estructura definida, pero permiten la interacción y participación constante de los actores de la actividad (Jara, 1994).

Conclusión

La finalidad de la descripción/sistematización de los resultados de esta experiencia consistió en entrever el sentido, apropiación y práctica de la educación ambiental, saberes y prácticas locales, y principios de la agroecología que los integrantes de la comunidad, en especial las amas de casa, utilizan en sus labores de producción de alimentos en escala doméstica, y el manejo de los elementos del ambiente que hacen desde un medio local. Siendo así, el eje de esta investigación es la adopción, reflexión e integración en la vida cotidiana de los aspectos antes mencionados en la comunidad de Santa Rosa de Lima, a través de prácticas agroecológicas, centrándose en la participación de integrantes de la comunidad.

A partir de la experiencia anterior es posible observar y entrever la situación y perspectivas de manera general de las jefas de familia participantes de esta actividad. Ya que es perceptible la disposición que tienen hacia el compartir experiencias, ideas e inquietudes lo que nos hace preguntarnos: ¿Es posible integrar los principios de la educación ambiental y la agroecología en un contexto rural propiciando el intercambio de experiencias y de conocimientos?, ¿qué tan profundo es este compartir de experiencias e ideas?, ¿se alcanza realmente un nivel de profundidad en sus reflexiones

en torno a problemáticas ambientales?, ¿hay una integración entre los conocimientos y prácticas locales y los principios y prácticas de la agroecología?, ¿están presentes los principios de la educación ambiental en las jefas de familia de la comunidad de Santa Rosa de Lima?

La integración de los principios de educación ambiental a través de prácticas agroecológicas puede verse mediante la aproximación y reflexiones de las jefas de familia participantes del proceso, al considerar sus estilos de vida, sus formas de consumo, la reflexión hecha a través de la alimentación y cuidado de las familias. Este es un punto de partida para el intercambio de ideas, prácticas locales y aprendizajes desde una perspectiva local; siendo así, relevante su participación e integración en un *grupo de trabajo* local que puede crear redes de colaboración y cooperación mutua en beneficio de las familias y la comunidad a través de principios y prácticas de educación ambiental y agroecología.

Al considerar que esta investigación continúa como un proceso de crecimiento, reflexión y educación en torno a la comunidad, se ha puesto en entredicho la participación de ciertos sectores de la comunidad, al ser una comunidad rural pequeña. La actual crisis de salud ha puesto en perspectiva el lugar que ocupan desde lo local y con relación al resto de la zona donde habitan; es así que a partir del intercambio entre sí mismas, del diálogo, de la reflexión crítica y de la organización, las madres de familia de la comunidad han llevado a la par de un proceso educativo no formal una transformación mediante el fortalecimiento como sujetos que amplían su visión local, y ponen en la mesa de discusión una visión sesgada y controladora.

Por lo que, a través del intercambio, del trabajo comunitario desde lo local y de la transformación de sus espacios en el hogar como una fuerza productiva y de soberanía alimentaria han logrado empoderarse a sí mismas teniendo como base su relación con el medio ambiente local, con sus hogares y su papel como mujeres y madres de familia. Así pues, han integrado a través de educación ambiental los saberes locales y la agroecología, la construcción de una identidad ambiental, soberana de sus territorios y política que les permita resignificar su relación con el ambiente y su papel en su conservación y protección.

Referencias

Alarcón-Cháires, P. (2017) *EPISTEMOLOGÍAS OTRAS: Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo*. Tsíntani, AC/ /IIES, UNAM.

- Altieri, M., y Toledo, V. (2010). La revolución agroecológica de América Latina: Rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino. *El Otro Derecho*, 42, 163-202.
- Álvarez, A. (Comp.). (2003). *Memorias del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. MARN, Fundación Polar.
- Barrasa-García, S., y Reyes-Escutia, F. (2011). Recuperación de saberes ambientales en comunidades campesinas en reserva de la biosfera Chiapas. En F. Reyes-Escutia y S. Barrasa-García (Eds.), *Saberes Ambientales Campesinos. Cultura y naturaleza en comunidades indígenas y mestizas de México* (pp. 137-165). UNICACH.
- Chiappe, M. (2018). Contribuciones y desafíos al empoderamiento de las mujeres en la agroecología en Uruguay. En G. P. Zuluaga S., G. Catacora-Vargas y E. Siliprandi (Coords.), *Agroecología en femenino. Reflexiones a partir de nuestras experiencias* (pp. 75-93). SOCLA.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Ediciones desde abajo.
- Freire, P. (1995). *La educación como una acción cultural*. EUNED.
- Gliessman, S. R. (2002). *Agroecología: procesos ecológicos en agricultura sostenible*. CATIE.
- Gutiérrez Garza, E., y González Gaudiano, E. (2010). *De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable: construcción de un enfoque multidisciplinario*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Siglo XXI.
- Jara, H. O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. ALFORJA.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI.
- Martínez, R. (1998). Reflexión sobre educación, sociedad y ambiente. *Revista Tópicos*, 41, s. p.
- Morales, R., M. A., y Reyes E., F. (2016). Los saberes ambientales como referente en la educación ambiental para la construcción de identidad y comunidad. 1° *Congreso nacional de educación ambiental para la sustentabilidad*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Pacheco Muñoz, F., y Hernández Rivas, J.J. (2019). Saberes ambientales y Educación ambiental. *Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Educación ambiental y movimientos socio ambiental*. UACM.
- Woodley E., Crowley E., Dey de Prick J., y Carmen, A. (2007) *Indicadores culturales de los sistemas alimentarios y agroecológicos de los pueblos indígenas*. FAO, CITI.

Tianguis ecológicos, generadores de prácticas educativo-ambientales en Guadalajara. Estudio de caso

Elizabeth Arroyo Corona y Elba Aurora Castro Rosales
Universidad de Guadalajara, México

elizaarroyoc@gmail.com

Resumen

En las últimas décadas se observa con mayor frecuencia la aparición de los llamados «tianguis ecológicos». Estos son espacios donde se practica un intercambio comercial con dinámicas y ofertas particulares, que sin embargo confluyen en una característica distintiva: su interés por construir marcos de conocimiento, acción y reflexión que generan procesos de sustentabilidad y de ciudadanía ambiental a escala local, especialmente en contextos urbanos (Roldán et al., 2016).

Como se sabe, en la cultura mexicana los tianguis datan de la época prehispánica. El resultado de esta práctica constituía los valores de una sociedad y el destino de los pueblos en relación con la naturaleza donde se insertaban. De acuerdo con este planteamiento, el abordaje del estudio de caso de los elementos de un tianguis «ecológico» configura las posibilidades que la educación puede aportar para que, de manera intencionada, los participantes en estos espacios potencien la ética como elemento central de la ciudadanía ambiental, que puede construirse para mejorar la relación de la sociedad con sus entramados naturales locales.

En este trabajo se develan los elementos pedagógico-ambientales contruidos en las prácticas cotidianas del Tianguis del Círculo de Producción y Consumo Responsable de Guadalajara, con la metodología del estudio de caso. Los conceptos principales con los que se construye este caso son: la ciudadanía ambiental (González, 2003), que destaca la crítica a la lógica de mercado capitalista (mediante la construcción de comercio justo) (Askunze, 2007); la comunicación ambiental (en tanto al análisis de las prácticas sociales de comercio como productoras de significación y de sentido), y la pedagogía ambiental (que destaca los principios del conocimiento y valoración de la localidad, la construcción de quehaceres colectivos y de solidaridad, anversos al individualismo y a la construcción de ética ambiental).

Problema de investigación

La comprensión de los tianguis ecológicos como prácticas educativo-ambientales productoras de sentido (de sustentabilidad) requiere al menos desarrollar dos líneas de análisis: i) la develación de marcos éticos de mercado que estos impulsan y que desafían las leyes o principios del mercado “tradicional” capitalista o liberal entre sus participantes y, ii) la evidencia de la construcción de una ciudadanía ambiental (esto es, la relación con las autoridades, así como la construcción de una localidad sustentable y los marcos políticos que ello implica).

El **marco teórico** que ayuda a construir la perspectiva educativo-ambiental de los tianguis ecológicos descansa en el tejido de tres grandes conceptos:

- a) La comunicación.
- b) La ciudadanía ambiental.
- c) La educación ambiental.

Conclusiones

Se exponen las principales aportaciones de la experiencia, sus límites y posibilidades hacia futuros acercamientos en la materia de la experiencia desarrollada.

Se realizó la planificación de la literatura, especificando las categorías y relaciones en que se organizaron los datos. Se creó una lista de tópicos para los que se pueden hacer preguntas. Se realizó una revisión de la cultura para comprender la cultura del grupo a estudiar, para comprender la cultura del investigador, de las asociaciones, incidentes y asunciones sobre los tópicos y personas a estudiar.

Se utilizó el tipo de entrevista semiestructurada. Se prepararon las preguntas creando una lista de tópicos referidos a la primera pregunta de la investigación a explorar. Se organizaron en agrupaciones lógicas o tópicas. Se formaron preguntas de modo que cada una fue distinta de las anteriores. Tipos de preguntas que se incluyeron: experiencia y conducta, opiniones y valores, sentimientos, conocimientos, sensoriales, contexto y demográficas.

Se aplicaron las entrevistas. Se registraron las notas de campo. Se realizó este tipo de investigación a dos expositores, a una organizadora y a una asistente del eco tianguis. Se siguió el método etnográfico y autoetnográfico, analizando el modo de vida del grupo de individuos mencionados anteriormente, para la construcción de significados.

La importancia de la presente investigación radica en el descubrimiento de los procesos educativo-pedagógicos no formales encontrados en el Tianguis del Círculo de Producción y Consumo Responsable, los cuales inspiran el generar y compartir conocimiento, cambio de hábitos y la generación de una ciudadanía ambiental.

La aportación del presente proyecto a la sociedad es el considerar al presente tianguis ecológico como iniciador de los tianguis ecológicos en la Zona Metropolitana de Guadalajara. Destaca la consideración de los tianguis ecológicos como espacios que promueven la educación ambiental, de interacción entre quienes tienen el conocimiento de producción de alimentos siguiendo prácticas éticas y sustentables desde el campo y lo comparten con quienes viven en la ciudad, replicando prácticas éticas y mejorando la relación del ser humano con la naturaleza. Dichos resultados contribuirán a inspirar a aquellos tianguis ecológicos a replicar las buenas prácticas y a evitar o mejorar aquellas que no se encuentran alineadas con los valores fundamentales de la sustentabilidad.

Referencias

- Askunze, C. (2007). Economía Solidaria. En G. Celorio y A. López De Muniain (Coords.), *Diccionario de Educación para el desarrollo* (pp. 107-113). Hegoa. https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/ecosol_dic_ed.pdf
- González, E. (2003). Educación para la ciudadanía ambiental. *Interciencia*, 28(10), 611-615. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33908509.pdf>
- Roldán Rueda, H. N., Gracia, M.A., Santana, M.G., y Horbath, J.H. (2016). Los mercados orgánicos en México como escenarios de construcción social de alternativas. *Polis*, 43. <https://journals.openedition.org/polis/11768>

A Rede Galega de Educación e Desenvolvemento Rural e a cultura da sustentabilidade: unha aposta «con sentidiño» polo medio rural galego

Francisco Xosé Candia Durán e Uxía Garrido Filgueira
Universidade de Santiago de Compostela

francisco.candia@usc.gal

Resumo

Foi no cambio de década dos 80 para os 90 do pasado século cando comezou a súa andaina a Mesa Galega de Educación no Rural (2006) –constituída polos principais movementos de renovación pedagóxica galegos mrp, os sindicatos do ensino, a Fundación Preeescolar na casa e a coordinadora galega de Colexios Rurais Agrupados–, unha plataforma cívica orientada á posta en valor da escolarización no medio rural galego e á defensa do mantemento das instalacións e servizos educativos no medio rural (López e Fernández, 2006). O seu labor, necesario, incesante e pouco recoñecido, bateu con frecuencia contra a política educativa autonómica que, dunha maneira máis ou menos intencional, vén reducindo desde hai décadas o número de colexios, unidades e servizos de educación nas aldeas e concellos rurais galegos. Medidas que a administración xustifica coas cuestionables razóns da imposible sostibilidade económica e da mellorable calidade pedagóxica do servizo público de educación para poboacións escolares pequenas.

Mais a realidade torturada e teimuda do rural evidenciaba unha e outra vez que os problemas educativos non debían ser desligados doutras moitas dimensións ou circunstancias (de tipo sociolóxico, económico, infraestrutural, etc.) que definen o medio rural galego en cada momento (García-Sabell et al., 1975; Investigadores da Aldea-Rede ReVOLTA, 2018). A escasa presenza na Mesa de axentes territoriais que favorecesen esta perspectiva máis integral/holística dificultaba a cotío a posibilidade de conseguir melloras perdurables para o rural, mesmo pensando de xeito específico no eido estritamente escolar (López e Candia, 2014).

Daquela, por iniciativa do grupo de educación no rural do mrp Nova Escola Galega e doutros axentes sociais de longa traxectoria comunitaria na defensa do rural, e

recollendo todo o traballo dinamizador e activismo desenvolvido pola Mesa durante tres décadas, no 2017 comeza a dar os primeiros pasos un novo espazo de confluencia de persoas particulares, colectivos e organizacións (veciñais, culturais, ecoloxistas, feministas, pedagóxicas, sindicais, familias de alumnado, pequenos produtores etc.) que comparten a idea da necesidade de defender colectivamente un medio rural galego desenvolvido desde a sustentabilidade ecosistémica como garante da sustentabilidade socioeconómica e dos sinais de identidade cultural.

É desta maneira como xorde a Rede Galega de Educación e Desenvolvemento Rural (máis coñecida por «Rede do Rural»: <https://www.rededorural.org/quen-somos.html>), movemento assembleario e plural que aposta por un medio rural galego vivo, realista, resiliente, diversificado e demograficamente renovado, no que poder traballar, vivir, educarse e convivir con dignidade, xustiza e orgullo. A Rede nace pois en resposta á necesidade de ampliación da acción social da Mesa, para posibilitar tamén a interlocución coas administracións, para poñer en contacto e ser punto de confluencia do movemento asociativo galego en defensa do rural, para dar a coñecer iniciativas exitosas de desenvolvemento alternativo... en definitiva, para cohesionar e vertebrar o activismo ruralista. A Rede persegue un tratamento global dos problemas que lle afectan ao rural galego e a defensa colectiva das virtudes polas que merece ser preservado e valorizado, polo que demanda da administración autonómica servizos públicos de calidade, a posta en marcha dunha verdadeira estratexia integral de desenvolvemento rural sustentable, e un plan de educación específico para o rural galego (inserido precisamente dentro da mencionada estratexia integral), liñas de traballo que a Mesa viñera desenvolvendo durante 30 anos.

A idea de desenvolvemento que defende a Rede do Rural xorde como reacción fronte a unha situación que en numerosos territorios rurais galegos pode considerarse como abandono, deterioro, desfeita, espolio, sobreexplotación, depredación ou inxustiza. Contra esta realidade a Rede quere estimular alternativas baseadas nun modelo de desenvolvemento asentado na cultura da sustentabilidade e que tome en consideración o estado de emerxencia climática e de perda de biodiversidade que padecemos. En suma, un modelo «con sentidiño»...

- que respecta e protexe o medio natural e os ecosistemas rurais,
- que pon en valor as potencialidades endóxeas do territorio,
- que foxe do perverso discurso da dualidade crecemento-decrecemento,

- que persegue a descarbonización enerxética, así como a máxima redución no uso de combustíbles fósiles e na produción de residuos non biodegradables,
- que anima a produción local de baixa ou media escala, «amable» co territorio, con circuítos de distribución de proximidade, produción inserida na comunidade, respectuosa coas persoas e cos seus dereitos laborais,
- que non despreza prácticas tradicionais nin modernas sempre que camiñen na liña da transición ecolóxica,
- que rexeita macroinstalacións e infraestruturas que exceden unha capacidade de carga razoable para as condicións sociais e ambientais dos espazos rurais e para as necesidades da súa poboación,
- que atende moi especialmente a escola rural, pero que non esquece o enorme papel que no medio rural xogan as iniciativas de educación non formal e informal,
- que se substancia na experiencia pasada e na participación activa, individual e colectiva, das persoas que habitan o rural, que deben ser consideradas á hora de definir políticas relacionadas co medio no que viven (e que sustentan),
- que valoriza a axuda recíproca, as actividades comunitarias e interxeracionais, a dinamización sociocultural, a cultura popular e as raíces antropolóxicas; en definitiva, que estimula a idea de comunidade rural.

En síntese, a Rede do Rural interpreta que só cun modelo de desenvolvemento sustentable no social, no ambiental e no económico, adaptado a cada zona concreta pero con esencia eminentemente humana, será posible asegurar para o futuro inmediato a existencia «saudable» do medio rural galego. Combater o grave devalo demográfico que padece (así como o envellecemento da poboación), soste en boas condicións e aproveitar as potencialidades das paisaxes rurais, mellorar a calidade de vida individual e a felicidade de cada habitante, e así, en consecuencia, incrementar o benestar social colectivo de cada unha das nosas comunidades rurais. Hai ademais un interese global para que isto aconteza: manter o equilibrio ecolóxico dos biótotos antropolóxico-territoriais e conseguirmos frear o cambio climático (dous dos obxectivos planetarios para o século XXI) (Doldán, 2013) son desafíos que non só concirnen a contextos urbanos; en tanto en canto se conte na súa resolución coa poboación rural será posible (ou non) a desexada transición ecolóxica, que en boa medida se xoga (se está xogando xa) no territorio rural.

Referencias

- Costa, A. (2014). Escolas en contornas rurais en Galicia: horizonte difícil/horizonte posible. *Innovación Educativa*, 24, 133-153. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/2154>
- Doldán, X. R. (2013). *Guía para o descenso enerxético. Preparando unha Galiza pospetróleo*. Asociación Véspera de Nada por unha Galiza sen petróleo. <http://galiza.pospetroleo.com/download/guia-para-o-descenso-enerxetico-version-pdf-baixa-resolucion/>
- García-Sabell, D., Beiras, X.M., Gallego, M., Orjales, M., Suevos, R.L., Vilas, X.R., Pardo, X.L.R., Abad Flores, O.L., Arias, V., Gómez Barros, X., Pousa Antelo, A., Nogueira, C., e De La Huerta, X.G. (1975). *A Galicia rural na encrucillada*. Galaxia.
- Investigadores da Aldea-Rede ReVOLTA. (2018). *Revoltando á terra. Reinventando o rural*. Bolanda.
- López, A., e Candia, F. X. (2014). A loita pola educación no rural galego: unha teima que non acouga. Apuntamentos para unha historia do período 1975-2014. *Innovación Educativa*, 24, 173-214. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/2218/2273>
- López, A., e Fernández, C. (2006). Algo de historia e actualidade para coñecer a Mesa de Educación no Rural. *Revista Galega de Educación*, 35, 74-77. <http://neg.gal/almacen/documentos/RGE/35%20RGE.pdf>
- Mesa Galega de Educación no Rural (2006). *A educación no rural en Galiza*. Eds. do Castro. En http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/A_educaci%C3%B3n_no_rural_en_Galiza.pdf

Acercamiento a la integración de la educación ambiental en los proyectos educativos de centro en Educación Infantil y Primaria de la comunidad de Galicia

Gonzalo José Castro Lodeiro, Paloma Blanco Anaya y Uxío Otero Urtaza
Universidade de Santiago de Compostela

gonzalocastrolodeiro@gmail.com

Resumen

La política climática europea constituye el principio inspirador de la ONU para diseñar las obligaciones internacionales de protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible (Zambrano, 2020). A pesar de todo, la crisis climática sigue siendo un tema marginal tanto en el currículo como en los proyectos educativos. En España, la integración de la educación ambiental (EA) en la educación formal comenzó con la ley educativa LOGSE, que introdujo la EA como un elemento transversal. A nivel europeo no se consideraba necesario crear una materia propia de EA debido a su carácter interdisciplinar (López-Rodríguez, 1999). No obstante, con la LOMCE la transversalidad pierde fuerza y la EA deja de aparecer de forma explícita en el currículo de la educación primaria, quedando relegada a algunos objetivos curriculares.

La pandemia generada por el Coronavirus SARS-COV-2 ha dado un vuelco en la percepción de la necesidad de cambiar la educación hacia una forma más armoniosa de relacionarnos con el entorno natural. En ello, la EA juega un papel muy importante y es de esperar que ello tenga una repercusión directa en el ámbito educativo. Preparar a una ciudadana responsable, capaz y participativa en un mundo global y complejo supone un gran reto para la escuela (Kyburtz-Graber, 2013). Pero, sin duda, un factor clave para impulsar la transformación socioambiental desde las escuelas es el personal docente (Skamp et al., 2013), ya que es el responsable directo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio, inicio de una investigación enmarcada en una tesis doctoral, tiene como objetivo analizar el actual estado de la EA en los centros de Educación Infantil y Primaria de Galicia.

Para dar respuesta a este objetivo se analizan los proyectos educativos de centro (PEC), las referencias a proyectos de EA que los centros educativos expongan a través de sus redes sociales, junto con conocer cuáles de ellos participan en el proyecto Voz Natura en el curso 2020-21.

Los resultados preliminares nos indican que un 28,7 % de los centros educativos de educación Infantil y Primaria de Galicia (públicos y concertados) contempla, en su PEC o en web institucional, algún proyecto educativo vinculado a la EA. Este porcentaje aumenta si consideramos su participación en el programa Voz Natura, comprobando que más del 90 % de los Centros que hacen referencia expresa a la EA en su PEC o tienen algún proyecto publicado pertenecen a la red Voz Natura, alcanzando en el curso 2020-21 la cifra de 229 centros de Educación Infantil y Primaria.

El siguiente paso corresponde al análisis de la tipología de proyectos de EA, es decir, si son actividades puntuales (Día del Árbol) acciones muy concretas (separación de residuos) o son proyectos interdisciplinares de centro. Para ello se hará uso de una rúbrica que se presentará en el documento completo.

Se espera obtener una visión global del conjunto de propuestas de EA integradas en la educación primaria de Galicia para, posteriormente, conocer qué propuestas favorecen un cambio actitudinal en la comunidad educativa y poder extraer las claves para establecer proyectos de EA.

Referencias

- Kyburtz-Graber, R. (2013). Socioecological approaches to environmental education and research: a paradigmatic response to behavioral change orientations. En R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, y A. E. J. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 23-32). Routledge.
- López Rodríguez, R. (1999). La investigación de los problemas ambientales orientada a la resolución de los mismos, como un posible modelo de incorporación de la educación ambiental en el currículum. *Innovación educativa*, 9, 269-280.
- Skamp, K., Boyes, E., y Stanisstreet, M. (2013). Beliefs and willingness to act about global warming: Where to focus science pedagogy? *Science Education*, 97(2), 191-217.
- Zambrano González, K. (2020). La Unión Europea ante la emergencia climática. *Anuario Español de Derecho Internacional*, 36, 429-447.

As redes asociativas como experiencias de dinamización cultural no rural galego. Un estudo da «Rede Comunitaria Local»

Julio Esparís Pereiro e Raquel Barreiro Ponce de León

Universidade de Santiago de Compostela

julio.esparis.pereiro@usc.es

Resumo

O asociacionismo constitúe un pilar imprescindible e, en moitos casos, indispensable para a dinamización da vida comunitaria en Galicia; especialmente, naqueles contextos de carácter rural cunha alta dispersión xeográfica e con carencia de recursos humanos ou materiais. A realidade seguea estar moi diferenciada en función do contexto xeográfico, así como da importancia institucional do asociacionismo a nivel local como estratexia para a intervención cultural ou social.

Así, e partindo dun traballo académico realizado por un grupo de alumnas do Grao en Educación Social da Universidade de Santiago de Compostela, preténdese por en valor as redes comunitarias en favor do desenvolvemento dunha comunidade concreta; de tal modo que tomando como punto de partida unha análise DAFO deste contexto, evidenciáronse as principais debilidades do territorio entre as que destacaba a falta dun tecido asociativo forte e o escaso número de entidades; ao que se engadía un ámbito de actuación moi limitado e unha escasa intervención conxunta e coordinada entre elas.

Tomando isto como referencia, contouse coa colaboración do persoal técnico municipal vencellado ao ámbito da cultura, establecendo reunións periódicas con entidades locais a fin de reactivalas, dar a coñecer o traballo que desenvolvían, así como crear unha entidade coordinadora para actuar no territorio considerando as necesidades do contexto e tratando de responder ás expectativas culturais e educativas. Isto posibilitou unha forma de traballo horizontal e en rede, baseada nos intereses da cidadanía e das propias entidades, que foron quen de mobilizar a gran parte da poboación, proporcionando alternativas de lecer local autoxestionada pola propia veciñanza; unha experiencia con interese pedagóxico non só polos resultados exitosos e satisfactorios que se acadaron, senón polo proceso que comportou.

Esta rede de asociacións¹ permitiu reactivar aquelas que estaban practicamente extintas, diversificando o seu ámbito de actuación e deseñando iniciativas educativas e culturais multidisciplinares que puideran abranguer as diferentes realidades dun xeito coordinado. A súa implementación fomentou a revalorización do traballo da propia comunidade; impulsando un sentimento de pertenza que se estendeu a gran parte da veciñanza, que foi quen de implicarse nos diferentes procesos que se estaban a xerar.

Neste senso, quérese salientar a potencialidade dos proxectos ou traballos académicos centrados en contextos reais para contribuír a analizar as diferentes realidades e facer partícipes á veciñanza e ao tecido asociativo da importancia de visibilizar e difundir as iniciativas que implementan en aras de promover o desenvolvemento das comunidades locais.

¹ Proxectos educativos das asociación que compoñen a entidade (non dispoñibles na rede nin en ningún tipo de arquivo), consultados directamente coa entidade para a realización desta comunicación).

Aproximación a la experiencia socioeducativa de las «Casas Niño».

Una lectura de la iniciativa para el territorio de la Galicia vaciada

Xesús Ferreiro-Núñez
Universidade de Santiago de Compostela

xesus.ferreiro.nunez@usc.es

Resumen

En 2013 Galicia contaba con 2,762 millones de habitantes y perdió 15 558. Las proyecciones para una década, en plena crisis económica, situaban el descenso de su población en un 5,3 %. Esto se debe a la combinación de tres factores, según los datos que proporciona el INE de ese año (2013): baja natalidad, envejecimiento y menor inmigración-mayor emigración. El IGE (2020) señala que actualmente apenas rebasa los 2,7 millones. Su declive demográfico afecta a amplias extensiones del territorio, fenómeno característico de la Galicia interior, también de la España interior (INE, 2014) y de buena parte de la UE. La población, envejecida, se concentra en determinadas zonas.

El proyecto de Casas Niño (Casas Nido, en castellano), impulsado desde la administración autonómica de la Xunta de Galicia, había sido anunciado en 2013 como iniciativa de conciliación laboral y familiar, dentro del Plan de Dinamización Demográfica 2013-2016, horizonte 2020 (Xunta de Galicia, 2013). Conformado por siete decenas de medidas para frenar el envejecimiento y la baja natalidad, con la intención de que se integraría más tarde en el Plan Galego de Política Familiar 2015-2018 (Xunta de Galicia, 2015), pero está sin el desarrollo normativo. La iniciativa, promovida desde la Consellería de Traballo, se concibe para atención asistencial a la infancia 0-3 en el domicilio de personas cuidadoras.

La puesta en funcionamiento se realizó con 15 casas en el bienio 2014-2015, en ayuntamientos de menos de 5000 habitantes de las provincias de Lugo y Ourense, situadas al Este de la Comunidad y sumidas en un acusado declive demográfico (Aldrey y Del Río, 2014), en lo que se conoce como territorio vaciado. Dirigidas a pequeños ayuntamientos rurales que no dispongan de servicios socioeducativos de atención a la

primera infancia, como un punto de atención a la infancia o una escuela infantil, persiguen evitar la despoblación y contribuir a la sostenibilidad del territorio.

La administración autonómica «considera de interés potenciar un nuevo recurso inspirado en la figura de la *assistante maternelle* francesa o *childminder* del Reino Unido, que atiende, a menudo en su propio domicilio, a grupos reducidos de niños y niñas» (Orden de 6 de mayo de 2016).

En esta comunicación nos aproximamos a la experiencia socioeducativa de Casas Niño, a partir de los datos obtenidos del estudio realizado entre 2016 y 2020. Revelan, entre otros aspectos, que más del 85 % han sido fundadas por mujeres menores de 35 años que viven en una pequeña población rural, donde han creado el servicio o bien en una cercana. Al finalizar 2021 se prevé que más de 70 ayuntamientos de la Galicia despoblada tengan en marcha alrededor de un centenar de iniciativas con casi medio millar de plazas de atención a la infancia 0-3.

Referencias

- Aldrey Vázquez, J. A., y Del Río Franqueira, D. (2014, septiembre 10-12). Crónica de un envejecimiento anunciado: Galicia 2015-2030. En A. López Gay (Ed.), *Cambio demográfico y socio territorial en un contexto de crisis: XIV Congreso Nacional de la Población* (pp. 69-82). AGE- Universidad Pablo de Olavide.
- Instituto Galego de Estatística (2020). *Informe sobre as cifras de poboación 2020*. http://www.ige.eu/estatico/pdfs/s3/publicaciones/Informe_Cifras_pob_xaneiro_2020.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *España en cifras 2013*. https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2013/files/assets/common/downloads/Espa.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *España en cifras 2014*. https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2014/files/assets/common/downloads/publication.pdf
- Orde, do 6 de maio de 2016. Pola que se regulan as bases que rexerán o procedemento de concesión de axudas para a posta en marcha de casas niño, DOG, núm. 96 de 23 de maio, 19709-19748. https://politicassocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/casas_nino2016_gal.pdf
- Xunta de Galicia (2013). *Plan de dinamización demográfica de Galicia*. https://politicassocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/arquivos/programas/plan_dinamizacion_demografica_de_galicia_2013-2016_v2.pdf
- Xunta de Galicia (2015). *Borrador del Plan Galego de Política Familiar 2015-2018 horizonte 2020*. <https://politicassocial.xunta.gal/es/recursos/planes-y-programas/borrador-del-plan-galego-de-politica-familiar-2015-2018-horizonte-2020>

O papel do asociacionismo no desenvolvemento socioeducativo e cultural de contextos rurais. Unha investigación no Concello de Vedra (Galicia)

Iván García García
Universidade de Santiago de Compostela

ivan.garcia.garcia@usc.es

Resumo

As asociacións son agrupacións de persoas constituídas para desenvolver unha actividade colectiva. Dende as súas potencialidades e coas súas limitacións e carencias, axudan a transformar a súa contorna. Non hai dúbidas de que no medio rural o asociacionismo é un elemento importante de vertebración social e cultural, de cohesión e de desenvolvemento local. Un movemento asociativo forte no rural, ben estruturado e cos seus obxectivos claros, repercute de forma directa na mellora do dinamismo do territorio.

Vedra é un concello rural de 5050 habitantes que se atopa na Comarca de Santiago. O movemento asociativo vedrés leva moitos anos traballando para mellorar o benestar da comunidade e da súa calidade de vida a través do impulso de procesos educativos e culturais, xerando concienciación colectiva. As máis de 70 asociacións existentes están dinamizando proxectos referentes a nivel galego en áreas tan diversas como o teatro, o audiovisual, a dinamización rural, a igualdade, os deportes ou a educación patrimonial e medioambiental.

A particularidade do movemento asociativo do Concello de Vedra é o que nos leva a realizar esta investigación, descritiva e interpretativa no marco dunha tese doutoral, que ten por finalidade analizar o papel das asociacións no seu desenvolvemento socioeducativo e cultural; aproximándonos á súa historia e radiografiando a súa situación actual, da que como resultado se obteñan pistas chave para o quefacer futuro.

Desenvolvemos esta investigación a través dunha metodoloxía que combinou métodos cuantitativos, como foi a aplicación de 56 cuestionarios válidos ás asociacións

locais, e cualitativos, realizando cinco entrevistas semiestructuradas con representantes políticos do concello, un grupo de discusión con seis integrantes do movemento asociativo vedrés, e finalmente un grupo de discusión con seis persoas expertas-referentes a nivel galego.

Nesta comunicación presentaremos algún dos principais achádegos no relativo ás necesidades das entidades. Tamén queremos aportar unha reflexión en relación ao momento no que nos atopamos. O COVID-19 xerou unha situación sanitaria que está a transformar todas as áreas da vida afectando ao conxunto do sistema social. Esta circunstancia está tendo e terá consecuencias moi importantes no ámbito do asociacionismo. As continuas restricións fixeron parar as actividades asociativas case un ano. A vida sociocultural mudou en gran parte ás pantallas e ao grupo de conviventes, afianzouse o individualismo fronte ao colectivo, e, en definitiva atopámonos ante un tempo novo no que se dilúen moitas das esencias conquistadas.

Despois desta parada condicionada pola pandemia, entendemos que a reactivación do movemento asociativo no rural é de vital importancia de cara a poñer o foco na rexeneración de valores veciñais e cidadás. Debemos mostrar a importancia dos beneficios intanxibles ligados á vida comunitaria, ao protagonismo social ou á consecución de valores compartidos. Dalgún xeito, é importante que as entidades se reinicien despois deste parón e que recuperen a ilusión fundacional, escapando desa cultura da satisfacción na que estaban instaladas os últimos anos, e que só producían avances moi pequenos.

Entendemos que é posible que varias asociacións non sexan capaces de reactivarse, e as que sexan quen de facelo terán que orientar novos camiños. Nesta circunstancia, a administración local xoga un rol dinamizador esencial ao que non pode renunciar.

A participar se aprende participando. ¿Existe una cultura de la participación sostenible en los centros de educación secundaria?

Irene Martínez Martín*, Marta Venceslao Pueyo**, Rosa Marí Ytarte***,
Sergio Fernández*** y Rut Barranco***

**Universidad Complutense de Madrid*

***Universitat de Barcelona*

****Universidad de Castilla-La Mancha*

imarti02@uclm.es

Resumen

Desde el Grupo de Investigación en Educación y Sociedad de la Universidad de Castilla-La Mancha se está llevando a cabo un proyecto de investigación para la convivencia, participación e integración escolar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla-La Mancha. Este proyecto está financiado por la Unión Europea y la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha.

La participación como objeto educativo y social es un derecho humano fundamental en la construcción de ciudadanías globales, sostenibles, ecosociales, críticas y con justicia social. Por ello, esta investigación centra la mirada en conocer las estrategias, los perfiles y los espacios de la participación juvenil en los centros educativos. En este sentido, se empieza por cuestionar: ¿Qué caracteriza a la participación juvenil en los centros de secundaria? ¿Existen sesgos de género, de clase, de cultura... sociales y/o culturales en dicha participación? ¿Cómo son los canales, vías, espacios de participación juveniles en los centros educativos? ¿Se educa para una participación en clave sostenible y ecosocial en los centros de secundaria?

El objetivo principal del proyecto es conocer cómo se desarrolla la participación en los centros de secundaria de Castilla-La Mancha, recoger la valoración del conjunto de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, familias y entorno comunitario) y realizar propuestas para el desarrollo de un modelo educativo de participación.

Se sigue una metodología de investigación-acción con un método mixto (cualitativo-cuantitativo) usando técnicas como el cuestionario y las entrevistas en

profundidad. Se han seguido dos grandes fases en la recogida de datos: una primera fase de aplicación de cuestionarios en los centros educativos a toda la comunidad educativa; una segunda fase de realización de entrevistas seleccionando una muestra representativa por provincias y zonas según el tamaño de la población. A su vez, de manera paralela, se han analizado experiencias de éxito en temas de participación educativa y la legislación pertinente.

Como resultados cabe destacar orientar las líneas de trabajo hacia la mejora organizativa, educativa y convivencial de los centros y su comunidad educativa mediante el estudio de los procesos de participación en los centros educativos. Además, se pretende generar un modelo de formación y acción educativa para la mejora de la participación social y la inclusión en estos entornos.

Entre las principales conclusiones, aún en proceso de desarrollo de las fases de toma de datos, cabe destacar la variedad de enfoques dentro de la participación en los centros educativos de secundaria (desde enfoques más cerrados donde se entiende la participación como algo dirigido y centrado en la optatividad, a enfoques más críticos donde se integra la participación en todas las dimensiones del centro); se vive la participación vinculada a los proyectos de convivencia con bastante éxito en toda la comunidad educativa, aunque existe una débil cultura de la participación; priman los canales de comunicación directos o por medio de las nuevas tecnologías; y se destaca la necesidad de impulsar formación de toda la comunidad educativa para mejorar la participación de todo el centro y, que esta suponga, una transformación metodológica profunda que sea capaz de incluir un enfoque participativo sostenible y ecosocial en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, más allá de los canales oficiales (asambleas de delegados/as, consejos escolares o AMPAS) y actividades optativas.

Proxecto PAN: a panificación nos Ancares

Mario Outeiro Iglesias* e Felipe Trillo Alonso**

**IES Pedregal de Irimia*

***Universidade de Santiago de Compostela*

mariocorgo@gmail.com

Resumo

A comunicación que se presenta é o relato dunha experiencia desenvolvida arredor do ciclo do pan nun centro público integrado (CPI) da comarca dos Ancares Lucenses e que foi realizada dende a militancia, ben intencionada, dun grupo de profesores e profesoras no desenvolvemento rural sustentábel. Pasados catro anos do remate das actividades consideramos que non foi suficientemente posta en valor e atopamos nos obxectivos e preguntas que nortean este congreso o lugar idóneo para compartir a proposta. A iniciativa pódese considerar como unha resposta dada dende a educación formal a retos como a sustentabilidade, a educación ambiental ou a transición socio-ecolóxica.

No último cuarto de século XX e no que vai do primeiro do século XXI, o mundo rural galego sufriu unha transformación brutal que o cambiou para sempre. Unha transformación que foi aumentando de xeito exponencial e non lineal, traducida no abandono de innumerábeis lugares que co paso dos anos foron quedando deshabitados, baleiros de persoas e dos usos que, durante os séculos anteriores, albergaran e tiveran de xeito case inalterábel.

Esa circunstancia viuse acentuada nas zonas de montaña polos problemas de comunicación (primeiro viarias e agora polas dificultades de acceso a internet de alta velocidade) e laborais derivados dunha orografía complexa. Por suposto, a comarca dos Ancares, e concretamente o concello de Cervantes, non é unha excepción e a perda de habitantes foi asociada a un abandono paulatino do medio físico e das terras de uso agrario.

O ciclo do pan pasou de ser habitual en todas as vivendas do concello a estar presente nunhas poucas, e todo o patrimonio material, inmaterial e natural asociado a ese ciclo reducido a cascallos, desmemoria e perda de biodiversidade. Froito desa

desaparición, o alumnado actual ignora en gran medida ese amplo abano de coñecementos ou non é capaz de relacionalos no seu conxunto.

O proxecto PAN foi un ambicioso programa bianual iniciado no curso 2015-2016 de estudo do ciclo do pan nos Ancares. Abrangueu a todo o alumnado do CPI de Cervantes, aínda que estivo máis pensado para traballar na ESO. Implicou a varios departamentos e estruturouse en tres partes: da semente á fariña, a masa e a cocción. Aínda que se estudou todo o ciclo do pan, o proxecto centrouse na panificación (transformación de fariña en pan).

O alumnado non só recibiu formación teórica e práctica senón que voluntariamente foi convidado a participar nun traballo de investigación (durante os dous cursos) para analizar cal era a situación do ciclo do pan na maior parte das casas do concello de Cervantes. Un proxecto que implicou ás familias e á veciñanza do alumnado e no que colaboraron asociacións da contorna, administracións públicas e o CPI de Navia de Suarna.

Un conxunto de actividades que sacou ao alumnado da súa zona de confort nas instalacións do centro, que os obrigou a compartir, a traballar en equipo e a ver a grande sabedoría de persoas maiores que non tiveron a oportunidade de rematar os estudos primarios.

A participación infantil no contexto comunitario: a experiencia do Foro de Participación Infantil e Adolescente de Teo

Javier Riádigos Couso e María Aguión Lamas
Universidade de Santiago de Compostela

javier.riadigos.couso@rai.usc.es

Resumo

A Convención sobre os Dereitos do Neno (CDN) (ONU, 1989) considera aos nenos, nenas e adolescentes (en adiante NNA) como suxeitos de dereitos e axentes de cambio, recoñecéndooos como protagonistas con voz propia. Precisamente, o dereito á participación constitúe un dos catros principios reitores sobre os que se asenta a CDN, concretándose no dereito de gozar dunhas condicións óptimas para que poidan expresar de forma libre e voluntaria a súa opinión respecto daquelas cuestións que os/as atinxen, ademais de darlles a oportunidade de ser escoitados e de involucrase nas decisións que impactan nas súas vidas (Gaitán, 2018). Sen embargo, a consecución deste dereito representa un desafío, xa que a visión adultocéntrica predominante na sociedade relega á infancia a un segundo plano, minimizando a aplicación efectiva dos seus dereitos como cidadáns activos/as e limitando a relevancia dos seus aportes nos diferentes ámbitos de participación (familia, escola, comunidade, etcétera).

Así pois, a participación infantil configúrase como un elemento chave nas sociedades democráticas, xa que outorga protagonismo ás opinións dos NNA; o que comporta mellorar os seus niveis de progreso social. Ademais, consideralos como axentes activos da comunidade posibilita que desenvolvan un xuízo propio, expresando libremente a súa opinión sobre as cuestións que lles competen e/ou afectan.

Neste contexto comunitario, existen diferentes espazos, experiencias e/ou iniciativas que promoven boas prácticas a favor da infancia no referido ás políticas públicas, á defensa e promoción dos seus dereitos e -sobre todo- no seu desenvolvemento persoal e colectivo. Unha delas é o proxecto Cidades Amigas da Infancia (CAI) –liderado por UNICEF– onde a proximidade entre a administración e os NNA xoga un papel fundamental no exercicio da participación social da infancia e o seu

dereito á cidadanía no ámbito local. Esta iniciativa promove –a partir da súa posta en marcha no ano 2001– a creación e o funcionamento de órganos de participación infantil e adolescente a nivel municipal en España. Desde a mesma, apóstase por unha visión estratéxica para a configuración de políticas locais que teñan como base a creación de sinerxías entre a administración local, as institucións públicas e as organizacións sociais en aras de contribuír á promoción da participación e mellora das condicións de vida dos NNA partindo dun enfoque de alianza (UNICEF, 2017).

De aí que, o obxectivo principal desta comunicación se centre en resaltar a participación social como un dereito fundamental da infancia, ademais de presentar o Foro de Participación Infantil e Adolescente de Teo (A Coruña, Galiza) a nivel comunitario; con especial énfase no papel de co-investigadores que os NNA desenvolveron na experiencia de CON_LecerTeo: Explorando Nuestros Tiempos de Ocio, dentro do convenio entre o Concello de Teo e o Grupo de Investigación SEPA-*interea* da Universidade de Santiago de Compostela, ao abeiro do proxecto I+D+i «Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales» (Ref.: RTI2018-094764-B-100).

Referencias

- Gaitán, L. (2018). Representaciones sociales de infancia y ciudadanía: entre el antagonismo y el cambio. En A. Llena y A. M. Novella (Coords.), *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 33-50). Graó.
- UNICEF (2017). *Bases VII Reconocimiento Ciudades Amigas de la Infancia y IX Certamen de Buenas Prácticas*. https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2017/03/Bases-CAI_2017-2018_esp_web-1.pdf
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

La educación ambiental en el currículo escolar peruano. Un estudio exploratorio centrado en las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología de 4º y 5º grados de secundaria

Argenis Rodríguez Ávila* y M^a Teresa Pozo Llorente**

**Universidad Nacional de Trujillo, Perú*

***Universidad de Granada, España*

rexargenis@gmail.com

Palabras clave: educación ambiental; currículo escolar; secundaria.

Resumen

Uno de los problemas más grandes que afronta el Perú es el cuidado de su medio ambiente; posiblemente el modelo de desarrollo que el país ha seguido y el crecimiento poblacional heterogéneo y desorganizado y la desigual distribución de los ingresos tengan mucho que ver (Banco Mundial, 2007; Brack y Mendiola, 2004; Carabias et al., 2009; Díaz, 2016; Estenssoro, 2010; Ministerio del Ambiente, 2010; Ministerio del Ambiente, 2013; Ministerio del Ambiente, 2016). Si bien es cierto que el medio ambiente cada vez tiene más presencia en la agenda política del país (Ministerio del Ambiente, 2015; Ministerio de Educación/ Ministerio del Ambiente, 2012; Ministerio de Educación/ Ministerio del Ambiente, 2016), todavía queda camino por recorrer hasta conseguir superar esta situación.

Objetivos

Desde el convencimiento de que solo se puede avanzar desde la educación abordamos este estudio exploratorio cuyos objetivos han sido dos: 1) analizar el protagonismo de temáticas y problemáticas ambientales tanto en el currículo escolar (4º y 5º de secundaria relativo a las áreas de ciencia y tecnología, comunicación, matemática y ciencias sociales) como los manuales escolares más comunes y 2) conocer la opinión que sobre este protagonismo tienen un grupo de profesores y profesoras.

Materiales y métodos

La escala de estimación y el cuestionario han sido los instrumentos utilizados para la recogida de información; los análisis realizados se han ajustado a la naturaleza cuantitativa o cualitativa de esta (Bisquerra et al., 2016).

Se ha analizado 4 programas curriculares (Ministerio de Educación, 2016a; Ministerio de Educación, 2016b), 8 manuales y se ha recogido la opinión de 45 profesores de 4 centros educativos del nivel secundaria.

Resultados y discusión

En el caso del currículo escolar peruano, durante la caracterización se mencionó la formación de un ciudadano responsable con el medio ambiente y con cualidades sostenibles, sin embargo, para lograr dicho objetivo se plantea principalmente una temática y actitudes medioambientales transversales. De esta manera se prioriza el conocimiento de área y la transversalidad sugería que se trabajen temas medioambientales desde la programación del área, el contenido textual y la visión educativa del profesor.

En las áreas de matemática y comunicación, no se mencionan temas medioambientales dentro sus programas curriculares. Mientras que, en el área de ciencias sociales se presentan temáticas medioambientales, pero solo el 50 % de dichas temáticas han alcanzado un nivel significativo o alto. También están presentes las temáticas ambientales en el área de ciencia y tecnología aunque esta es predominantemente baja.

De los manuales analizados se observó que las áreas de matemática y comunicación tienen una ausencia casi total de temas medioambientales. Los manuales de ciencia y ambiente sí presentan las temáticas ambientales pero su presencia es baja. Sin embargo, estas temáticas están muy presentes en los manuales de ciencias sociales.

La mayoría del profesorado encuestado tiene conocimiento sobre las principales problemáticas medioambientales del Perú; sin embargo, concuerdan en la falta de apoyo del Estado y la falta de organización y promoción ambiental de las instituciones educativas en las que laboran.

Conclusiones y recomendaciones

Sobre las programaciones analizadas se concluye que no tienen un contenido ambiental significativo, a excepción de la programación de ciencias sociales cuyas temáticas están más presentes. Estos análisis nos llevan a considerar que la formación en educación ambiental podría no ser suficiente.

Por otro lado, los libros de texto más usados en el país, no siempre relacionan e incluyen las temáticas medioambientales y sus problemáticas dentro de su contenido. Si bien es cierto que el área de ciencias sociales lo hace, áreas con mayor número de horas de clases como comunicación y matemática, no lo hacen; o lo hacen de una manera poco significativa como es el caso de ciencia y tecnología.

En el caso de los docentes encuestados, la mayoría tiene conocimiento sobre las principales problemáticas medioambientales y están dispuestos a trabajarlas en sus clases, pues su significatividad y grado de preocupación es alta. Pero necesitan apoyo del Estado, a través de programas de capacitación y mejoras curriculares, pues la transversalidad juega muchas veces en contra, así como de sus propias instituciones educativas promoviendo la sensibilización ambiental. Porque, aunque haya voluntad por parte de la comunidad educativa es necesario que se formalice y estructure en el currículo la educación ambiental, caso contrario las problemáticas perjudicarán severamente a las generaciones más jóvenes (Calderón et al., 2011).

Referencias

- Banco Mundial (2007). *Análisis Ambiental del Perú: Retos para un desarrollo sostenible. Resumen Ejecutivo*. <https://sinia.minam.gob.pe/documentos/analisis-ambiental-peru-retos-un-desarrollo-sostenible>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Brack, A., y Mendiola, C. (2004). *Ecología del Perú*. Bruño.
- Calderón, R., Chumpitaz, J., Sumarán, R., y Campos, J. (Eds.) (2011). *Educación ambiental: aplicando el enfoque ambiental hacia una educación para el desarrollo sostenible*. I Congreso Regional de Educación Ambiental, Huánuco, Perú.
- Carabias, J., Meave, J., Valverde, T., y Cano, Z. (2009). *Ecología y medio ambiente en el siglo XXI*. Pearson Educación.
- Díaz, J. (Ed.). (2016). *Historia ambiental del Perú siglos XVII y XIX*. Ministerio del Ambiente
- Estenssoro, F. (2010). *Crisis ambiental y cambio climático en la política global: un tema crecientemente complejo para América Latina*. *Universum*, 2(25), 57-75.

- Ministerio del Ambiente (2010). *Política Nacional del Ambiente*. <http://www.minam.gob.pe/wp-content/uploads/2013/08/Pol%C3%ADtica-Nacional-del-Ambiente.pdf>
- Ministerio del Ambiente (2013). *Informe Nacional del Estado del Ambiente 2012-2013*. <https://sinia.minam.gob.pe/documentos/informe-nacional-estado-ambiente-2012-2013>
- Ministerio del Ambiente (2015). *Ambiente en Acción*. <https://sinia.minam.gob.pe/documentos/ambiente-accion-gestion-un-peru-sostenible-2015>
- Ministerio del Ambiente (2016). *Tercera Comunicación Nacional del Perú a la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. <http://infocarbono.minam.gob.pe/peru-presento-la-tercera-comunicacion-nacional-cambio-climatico/>
- Ministerio de Educación (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación (2016b). *Educación Básica Regular: Programa Curricular de Educación Secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación/ Ministerio del Ambiente (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental*. <http://www.minam.gob.pe/politica/politica-nacional-de-educacion-ambiental/>
- Ministerio de Educación/ Ministerio del Ambiente (2016). *Plan Nacional de Educación Ambiental 2017-2022 (PLANEA)*. <http://www.minedu.gob.pe/planea/>

Participación escolar y cultura democrática

Marta Venceslao*, Irene Martínez Martín**, Rut Barranco*** y
Sergio Fernández***

**Universitat de Barcelona*

***Universidad Complutense de Madrid*

****Universidad de Castilla-La Mancha*

mvenceslao@ub.edu

Resumen

Instituciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Unión Europea (UE) sostienen que la participación es un factor fundamental de integración social y educativa, subrayando que su desarrollo es necesario en los programas de enseñanza desde la primera infancia hasta el final de la etapa obligatoria. La «Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos» (2010) indica la pertinencia de capacitar a los estudiantes para participar de forma activa en la sociedad. En esta misma línea, la legislación española en materia educativa concibe la participación como uno de los objetivos centrales del proceso educativo.

Más allá de las concepciones legales y formales, autores como Dewey (2004) indicaron que la democracia no es únicamente un sistema de gobierno, sino una forma de entender la convivencia y las relaciones sociales, esto es, una forma de construir los procesos de participación en el seno de la comunidad. Es aquí donde la participación educativa se inscribe en el marco –amplio y complejo– de los procesos de construcción democrática de las escuelas. Es en el marco de estas consideraciones que nuestra comunicación tiene como objeto presentar algunas consideraciones acerca de la escuela democrática como precursora de formas de participación que enuncian y promueven el bien común. Y es que la democracia escolar está íntimamente ligada a la participación en los procesos de toma de decisiones.

Siguiendo a Escudero (2006), la escuela democrática es aquella que se articula en torno a una ética de la comunidad que promueve principios como la expresión y el intercambio libre de ideas; erige el bien común como núcleo central de los propósitos

y las responsabilidades que asume; valora y reconoce a los sujetos en su dignidad y participación; adopta valores democráticos que refuerzan lo que es común sin pasar por alto la diversidad; escucha voces diferentes y promueve procesos de deliberación acerca de en qué ha de concretarse el bien común perseguido conjuntamente y qué hacer para garantizarlo. En esta ética de la comunidad, subyace una idea de democracia que podríamos vincular con posiciones que ponen el acento en la justicia social y la ciudadanía plena (Subirats, 2011) como apuestas políticas que exigen del compromiso político del Estado con el bien común y la cohesión social.

Referencias

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Subirats, J. (2011). *Otra sociedad, ¿otra política? De “no nos representan” a la democracia de lo común*. Icaria.

SALA 8

**La formación de educadoras y educadores
para la sostenibilidad ambiental y social**

Cultura de la sostenibilidad en la formación de los profesionales de la pedagogía y la educación social desde las metodologías para la transición socio-ecológica (el aprendizaje-servicio)

M. Pilar Martínez-Agut y Anna Monzó Martínez
Universitat de València

e-mail pmagut@hotmail.es

Palabras clave: desarrollo humano; eco-ciudadanía; Objetivos de Desarrollo Sostenible; profesionales de la educación social; formación inicial; aprendizaje-servicio universitario.

Introducción

La necesidad de difundir la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio, forman parte de la formación inicial de los estudiantes de los Grados en Pedagogía y en Educación Social, por la gran incidencia a su vez tendrán estos profesionales en su desarrollo laboral. Para ello se presentan estos contenidos y esta metodología en las materias de Pedagogía Social y de Educación para la Sostenibilidad, respectivamente, para que estos futuros profesionales difundan estos aprendizajes en su desempeño profesional. A lo largo de varios cursos académicos mediante el aprendizaje-servicio se difunden estos contenidos y esta metodología realizando y promoviendo proyectos. Formar docentes comprometidos con la sostenibilidad implica la formación en competencias para formar ciudadanos con una visión global y transformar la realidad. Ante la situación actual por la pandemia de la COVID-19, los informes internacionales muestran un retroceso en el logro de los ODS, por tanto, todas las aportaciones han de ser reconocidas y potenciadas.

Objetivos

Con este trabajo se pretende:

- Reflexionar sobre la situación actual y la incidencia de los seres humanos en la misma, valorando, dando a conocer y colaborando en las iniciativas internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

- Formar a los futuros profesionales de la educación social (estudiantes de los Grados en Pedagogía y en Educación Social) en la cultura de la sostenibilidad con una mirada sensible, consciente y crítica.
- Utilizar en la formación de estos futuros profesionales enfoques y metodologías pedagógico-sociales que movilicen en y para la transición socio-ecológica, como es el caso del aprendizaje-servicio (ApS).

Argumentación

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030

La formación hacia los profesionales en formación inicial y permanente del ámbito de la educación y la pedagogía social ha de recoger la preocupación internacional que a partir de diversas iniciativas internacionales, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000-2015), y dado que no se alcanzaron sus metas, continuaron con los ODS (2015-2030); es fundamental sensibilizar sobre la calidad de vida de las personas, que el progreso alcance a todos y que nadie se quede atrás.

La incorporación de manera transversal de los principios, valores y objetivos del desarrollo sostenible a la misión, las políticas y las actividades de las universidades se plasma en la formación de los futuros titulados en sostenibilidad para su colaboración en la construcción de una ciudadanía global.

Desde la enseñanza universitaria se ha de potenciar el vínculo con otros agentes de la sociedad: administraciones públicas, actores sociales, empresas y otros colectivos, aprovechando su experiencia en la creación y consolidación de alianzas a varios niveles, desde la cooperación, la visibilización e inclusión de colectivos minoritarios.

Potenciar en todas las titulaciones el conocimiento y vinculación con la totalidad de los ODS, para que los futuros profesionales tengan una visión global de los mismos, y se adquieran las competencias en sostenibilidad, entendidas como el conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que capacitan para operar y transformar la realidad con criterios de sostenibilidad, es básico (CRUE, 2018).

La UNESCO ha establecido diferentes recomendaciones para potenciar la educación a partir de los ODS (UNESCO 2017a, b, c, 2018, 2019, 2020), partiendo de la educación en las competencias clave para la sostenibilidad, que son: la competencia de desarrollo sistémico, de anticipación, normativa, estratégica, de colaboración, de pensamiento crítico, de autoconciencia e integrada de resolución de problemas.

Para ello establece la importancia de educar en los ODS desde los tres dominios básicos: el dominio cognitivo (conocimiento, herramientas de comprensión, desafíos...),

dominio socioemocional (colaborar, negociar, comunicarse, autorreflexión...) y el dominio conductual (centrado en las competencias de acción). Como educadores hemos de trabajar en conjunción los tres dominios.

Para educar en los 17 ODS se establecen las competencias clave para la sostenibilidad (UNESCO, 2017b), que han de formar en los tres dominios básicos (figura 1).

Figura 1. **Competencias clave para la sostenibilidad y los tres dominios básicos en Educación para la Sostenibilidad**

Competencias clave para la sostenibilidad	Dominios básicos de Educación para la Sostenibilidad
– <u>Pensamiento sistémico</u> – <u>Anticipación</u> – <u>Normativa</u> – <u>Estratégica</u> – <u>De colaboración</u> – <u>De pensamiento crítico</u> – <u>De autoconciencia</u> – <u>- Integrada de resolución de problemas</u>	– <u>Cognitivo</u> – <u>Socioemocional</u> – <u>- Conductual</u>

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO, 2017b.

Relación con los ODS

La preocupación internacional por la calidad de vida de las personas, que el progreso alcance a todas las personas, entender la educación como un bien común mundial y que nadie se quede atrás, se concreta en diversas iniciativas internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000-2015), y ya que no se alcanzaron sus metas, continuaron con los ODS (2015-2030), que vinculan las necesidades globales con la participación y la educación (ODS 4).

Se establecen los 17 Objetivos y sus metas para el año 2030, en la Resolución «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Se determinan ámbitos de importancia crítica para la humanidad y el planeta, que son conocidos como «Las 5 P del desarrollo sostenible» (figura 2), que agrupan los 17 Objetivos: las Personas, el Planeta, la Prosperidad, la Paz y los Pactos (Martínez-Agut, 2021).

Figura 2. **Objetivos de Desarrollo Sostenible y las 5 «P»**

«P» Personas		«P» Prosperidad	«P» Planeta
1. Pobreza		7. Energía	6. Agua
2. Hambre		8. Empleo y economía	12. Consumo
3. Salud		9. Infraestructura	13. Cambio climático
4. Educación		10. Desigualdad	14. Océanos
5. Igualdad de género		11. Ciudades	15. Medioambiente
«P» Paz	16. Paz y justicia	«P» Pactos	17. Alianzas

Fuente: Elaboración propia.

Situación actual de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

En la evaluación de los ODS, la situación hasta la actualidad era que se iban alcanzando metas parciales, la tasa de progreso mundial no estaba logrando los indicadores recogidos en la Agenda 2030. La pandemia causada por la COVID-19 está creando una crisis internacional, cambiando la situación mundial, ha interrumpido de un modo radical los logros de muchos de los ODS que se habían ido alcanzando después de décadas de progreso y consolidación. Es necesaria la unión, la cooperación y solidaridad mundial, fortalecer los esfuerzos para no dejar a nadie atrás y forjar las vías de transformación necesarias para crear un mundo más habitable. Una respuesta colectiva desde la inclusión, la equidad y la sostenibilidad (Camps, 2021; Cortina, 2021; Harari, 2014, 2016, 2018).

Edgar Morin realiza una reflexión sobre la situación de la pandemia a partir de las quince lecciones del coronavirus. Reflexiona sobre los nueve desafíos del poscoronavirus y nos propone cambiar. Se debate entre las complejidades y las incertidumbres (Morin, 2020). Establece las quince lecciones del coronavirus: Lección sobre nuestra existencia, la condición humana, la incertidumbre de nuestras vidas, nuestra relación con la muerte, nuestra civilización, el despertar de la solidaridad, la desigualdad social en el confinamiento, la diversidad de las situaciones y de la gestión de la epidemia en el mundo, la naturaleza de una crisis, la ciencia y sobre la medicina, una crisis de la inteligencia, las carencias del pensamiento y de la acción política, las deslocalizaciones y la dependencia nacional, la crisis de Europa, el planeta en crisis.

Reflexiona sobre los nueve desafíos del poscoronavirus: desafío existencial, la crisis política, una globalización en crisis, la crisis de la democracia, desafío digital, de la preservación ecológica, de la crisis económica, de las incertidumbres y el peligro de una gran regresión.

Nos propone cambiar de vía con cinco propuestas: una política de la nación, una política de la civilización, una política de la humanidad, una política de la Tierra y por un humanismo regenerado, señalando que el humanismo está en crisis frente a situaciones como nacionalismos, racismos y xenofobias, primacía del interés económico sobre todos los demás. Propone fomentar la conciencia de comunidad de destino compartido de los seres humanos mediante el universalismo, que hasta ahora se ha mantenido abstracto. Propone que cada persona experimente su integración en la aventura de la humanidad. Y si esa conciencia se propaga por el mundo y se convierte en una fuerza histórica, el humanismo podría suscitar una auténtica **política de la humanidad**.

Índice de Desarrollo Humano ajustado por las presiones planetarias (IDHP)

Cada año, desde hace 30 años, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, agencia de la ONU) publica el Índice de Desarrollo Humano, una clasificación del desarrollo de cada país que tiene en cuenta indicadores como ingresos, renta per cápita, cobertura sanitaria, esperanza de vida, nivel de educación, entre otros factores (PNUD, 2020).

En la actualidad, después de treinta años de haber diseñado el índice de desarrollo humano, el PNUD ha propuesto un nuevo referente experimental que añade un **indicador del efecto del desarrollo sobre el planeta**, teniendo en cuenta las emisiones de dióxido de carbono y la huella material de los países (con el uso de los recursos naturales), que han denominado el **Índice de Desarrollo Humano ajustado por las presiones planetarias (IDHP)** (PNUD, 2020).

Se llega a este indicador, ya que al tener en cuenta la huella de carbono y la explotación de los recursos naturales, los países ricos ya no son tan desarrollados. El último informe de la ONU de desarrollo humano de 2020 muestra cómo 50 países salen del grupo de desarrollo humano muy alto al aplicar este nuevo indicador. En cambio, otras naciones que explotan menos al planeta, mejoran en la lista. Una de las conclusiones del informe de este año, es que **ningún país en todo el mundo ha logrado alcanzar un desarrollo humano muy alto sin ejercer una presión desestabilizadora sobre el planeta**.

El documento, titulado *La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno* (PNUD, 2020), explica que el nuevo índice ilustra la transformación que podría darse en el desarrollo si **tanto el bienestar de las personas como la integridad**

del planeta fueran considerados de manera conjunta como piedras angulares de la definición de progreso humano.

Se ha de conjugar para el desarrollo **tanto el bienestar de las personas como la integridad del planeta**, considerados de manera conjunta, a través de la reflexión y acción de los seres humanos para reimaginar y reconstruir el mundo en que vivimos, optar por la justicia y la sostenibilidad, por un desarrollo humano basado en la naturaleza.

Desde nuestros contextos y formación de profesionales de los ámbitos de la educación y la pedagogía social, hemos de considerar todas estas propuestas y reflexiones, y mostrar con nuestra aportación personal y profesional cambios que repercutan en una contribución y participación de la ciudadanía social, sensible, consciente y crítica.

La adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia

La situación causada por el COVID-19, recoge la vulnerabilidad de los seres humanos, nuestra dependencia de la naturaleza y lo frágil de la misma. Se ha de cambiar la mirada desde el antropocentrismo a un respeto a todos los seres vivos, de solidaridad y ayuda, y de justicia social entre las personas.

El trastorno por déficit de naturaleza (TDN), que establece Richard Louv en 2005 en su libro *El último niño de los bosques*, manifiesta la problemática causada por una escasa relación con nuestro entorno natural, que constituye una amenaza para la salud, debido al estilo de vida que sustituye los espacios naturales por entornos urbanos, en los que se debería introducir un mayor contacto con la naturaleza.

El contacto con la naturaleza y la salud

Batres (2019) señala que el contacto con la naturaleza genera beneficios a las personas, como satisfacción, reduce la ansiedad, mejora la concentración, aumenta la atención, el interés y la energía, produce relajación, y mejora del estado de ánimo en general.

Aspectos positivos en la salud física y mental, como el aumento de la oxigenación del cerebro, la mejora de la capacidad pulmonar, el aumento de la resistencia del sistema respiratorio y de las defensas del sistema inmunológico, están reconocidas y asociadas con aspectos vinculados con el optimismo, la felicidad.

A nivel cognitivo el contacto con la naturaleza genera creatividad, mejora la atención, la memoria y la productividad, con un adecuado desempeño de las

actividades. Además, el compartir con otras personas los espacios naturales, generan y aumentan los vínculos sociales.

Junto a todos estos aspectos, se establece una conciencia ambiental, que parte del cuidado y la responsabilidad por la naturaleza.

Metodología del aprendizaje-servicio

Por su carácter innovador y sus múltiples aplicaciones consideramos que la aproximación de la metodología del ApS desde la sostenibilidad al alumnado de los Grados en Pedagogía y en Educación Social puede ser de gran interés en su formación como futuros docentes.

El alumnado de estos grados ha de conocer la metodología del ApS ya que podrá ser de gran utilidad en su desempeño profesional, estableciendo vínculos con el tejido asociativo que trabaja con diversos colectivos, permitiendo así, su futura inserción sociolaboral.

Necesidades detectadas

La mayoría de los estudiantes no conocen la sostenibilidad, los ODS y la metodología del ApS, por lo que se introducen al inicio de las materias.

En las materias Educación para la Sostenibilidad del Grado en Educación Social y Pedagogía Social del Grado en Pedagogía desde hace veinte cursos académicos, se trabaja la metodología del ApS y los estudiantes diseñan mediante un trabajo cooperativo, un proyecto, que llevan a la práctica y evalúan junto con las instituciones u organismos, los destinatarios y el profesorado de las materias (Puig, 2009; Puig et al., 2007).

El alumnado ha realizado diferentes iniciativas de ApS, desde colaboración con entidades, sensibilización e información del tema de la educación para la sostenibilidad en diferentes colectivos.

Los aprendizajes realizados se vinculan con el consumo sostenible, canales de comercialización, valores, ética y solidaridad, y más recientemente, sobre los ODS y las 5 P. En todas las propuestas de los estudiantes se ha realizado la modalidad de ApS directo, en la naturaleza, espacio al aire libre o en algún edificio.

Durante el curso 2020-2021, con la situación generada por la COVID-19, la posibilidad que los estudiantes puedan realizar un ApS directo, es muy limitada, por lo que este curso, hemos optado por unas propuestas más diversificadas.

Hemos presentado a los estudiantes diferentes tipologías de ApS:

- Directo: la realizan los estudiantes directamente en el colectivo al que va destinado el proyecto, obteniendo evidencias y realizado la celebración con los destinatarios, con el mayor contacto con la naturaleza y al aire libre.
- Semidirecto: todo el grupo no puede asistir al centro, asisten en varios días o un representante del grupo con vinculación con el centro, y el proyecto se realiza directamente en el colectivo al que va destinado el proyecto, obteniendo evidencias y realizado la celebración con los destinatarios, poniendo en común el grupo el trabajo.
- Indirecto: si los estudiantes no pueden directamente llevar a la práctica el proyecto en el colectivo al que va destinado el proyecto, mantienen una coordinación con los responsables del centro o institución que llevan a la práctica el proyecto, obteniendo evidencias y realizado la celebración con los destinatarios, poniendo en común con los estudiantes el proceso y resultados.
- *Online*: el grupo diseña un proyecto que difunden a través de las redes sociales, han de obtener evidencias a través de estadísticas, comentarios... de las personas a las que ha llegado el proyecto.

Para ello han de tener en cuenta la temática que se va a difundir sobre los ODS, a partir de la elaboración de un fichero que comprende actividades para cada uno de los ODS. A partir del mismo los estudiantes han de seleccionar actividades bien de la misma P (personas, planeta, prosperidad, paz y pactos) o de diferentes, y:

- recopilar canciones, videos, fotografías, noticias, talleres, consejos, itinerarios por zonas naturales o artísticas...
- elaborar videos, realizar fotografías, preparar talleres, charlas, dinámicas, elaborar consejos, itinerarios por zonas naturales o artísticas...

Y difundir a través de las redes sociales o plataformas con distintos formatos o aplicaciones (blogs, repositorios, juegos, cuestionarios, presentaciones, posters, infografías, murales, organizadores de información...)

Como criterios para comprobar el servicio realizado, los estudiantes han de establecer los cauces para obtener evidencias y datos del número de personas que los han consultado, sus opiniones (estadísticas), si lo han puesto en práctica.

Los criterios de evaluación que se tienen en cuenta en esta modalidad serán la originalidad y difusión; la ubicación como mínimo en tres redes sociales (varias

plataformas); las evidencias diversas recogidas (estadísticas) y su valoración, el número de destinatarios y sus opiniones, entre otras.

Como ejemplos es posible también difundir la Carta del Jefe Indio Seattle, la Carta de la Tierra, o iniciativas como los bancos del tiempo, el turismo sostenible, los huertos sociales y urbanos...

Las materias son cuatrimestrales, se inician en septiembre; los estudiantes disponen de unas bases teóricas y prácticas e inician el diseño de sus trabajos para llevarlos a la práctica hasta la finalización de las materias en enero.

Servicio realizado y su relación con los ODS

Los estudiantes han realizado un total de 17 ApS en grupo de las cuatro modalidades planteadas, según sus intereses y posibilidades, con un gran aprendizaje y difusión de los ODS y la sostenibilidad.

Aprendizajes realizados y su contribución a los ODS

Como ejemplo de metodología para la formación en Educación para la Sostenibilidad, podemos señalar el ApS, en la que se vincula lo educativo y lo social con la idea de proporcionar cambios y mejoras a la comunidad.

Figura 3. **Competencias que promueve el ApS y características de esta metodología**

Competencias que promueve el ApS	Resolución de problemas, motivación para aprender, comunicación interpersonal, capacidad de observación y aplicación de conocimientos, desarrollo personal, compromiso con valores democráticos y solidarios, para mejorar el pensamiento crítico y destrezas de comunicación y planificación, en una activa participación en actividades organizadas prestando servicio en necesidades reales de la comunidad, a partir de los programas de las materias, mediante el compromiso con la comunidad.
Características del ApS	Se aprenden nuevos conocimientos y se produce un desarrollo personal; requiere participación activa de los estudiantes; y una organización sistemática; la meta son las necesidades de la comunidad; es necesaria la coordinación entre la institución educativa formal o no formal y la comunidad que recibe el servicio; genera responsabilidad cívica; se integra el servicio en el currículum académico o en las propuestas formativas de las entidades educativas no formales; se ha de dedicar un tiempo previamente previsto para la reflexión sobre la experiencia.

Fuente: Martínez-Agut, 2014; Martínez-Agut et al., 2017.

Uno de los ámbitos fundamentales que presenta como finalidad la universidad es formar profesionales competentes en diferentes ámbitos, preparados para formar parte de la sociedad y de su ámbito profesional de forma activa y relevante (Aznar et al., 2017a, b; Martínez-Agut et al., 2007; Ull et al., 2008). El ApS es una metodología que conjuga el aprendizaje con el servicio a la comunidad, en un proyecto definido, que permite generar aprendizajes significativos y aplicados con un compromiso con el entorno y la participación en una ciudadanía activa, ya que el alumnado actúa como ciudadanos comprometidos, una modalidad de aprendizaje directo de participación en la sociedad (Batlle, 2011; Martínez, 2008). Por todo ello esta metodología colabora en la formación de competencias docentes y profesionales (Escoda, 2018; Martínez-Agut, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018; Zayas, 2015), y presenta unas características específicas (Martínez-Agut et al., 2017; Puig, 2009, Puig et al., 2007; UV, 2019a, b), que se recogen en la figura 3.

Conclusiones

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se inició en el año 2015 para conseguir el fin de la pobreza y lograr en el mundo la paz, la prosperidad y oportunidades para todas las personas en un planeta sano. Se necesitan alcanzar los 17 ODS y los derechos humanos (Escámez 2004, 2008, 2019; Escámez y Escámez, 2020; Martínez-Agut y Aznar, 2019). Pero los esfuerzos mundiales que se han estado realizando no han sido suficientes para lograr el cambio que se precisa, condicionando las generaciones actuales y futuras (Morin, 2020; Murga 2020; PNUD, 2021).

El alumnado y el profesorado universitario han de vincularse con su contexto y con su comunidad desde la educación para la sostenibilidad, y la metodología del ApS presenta la posibilidad de relacionar los aprendizajes desde el currículo universitario con el servicio a la comunidad.

Ante la situación de pandemia mundial por el COVID-19, una de las medidas ha sido el confinamiento en el hogar, donde las familias han convivido. Esto ha logrado que la naturaleza haya retomado sus espacios sin la presión de las actividades del ser humano, y valorar la necesidad y el contacto con la naturaleza.

Estos aspectos nos han de hacer reflexionar como familias, profesionales, educadores, ciudadanos... de la importancia del respeto y, al mismo tiempo, de la necesidad del contacto con la naturaleza. Para ello, como sociedad hemos de valorar y cuidar: los espacios naturales, respetando y potenciando a los profesionales y voluntarios que los cuidan y protegen, y ampliar los mismos; los espacios urbanos, para

que sean más habitables; los espacios escolares, en los que los estudiantes convivan y valoren la naturaleza, y los espacios familiares, con el apoyo de iniciativas políticas para mejorar las viviendas y los diseños arquitectónicos, con viviendas más integradas con la naturaleza.

Es tarea de todos y todas, desde nuestras diversas perspectivas (personales, familiares, laborales...) contribuir a un planeta mejor, y para ello es importante reflexionar sobre nuestras relaciones con la naturaleza y difundir y apoyar los ODS.

Desde la formación de los profesionales de los Grados en Pedagogía y en Educación Social se han de potenciar estas temáticas y estas metodologías, por la gran repercusión que tienen en el futuro desempeño profesional de estos estudiantes.

Los estudiantes han realizado un aprendizaje valioso y un servicio adecuado a sus expectativas, desde el contacto con la naturaleza, y a través de la difusión *online*.

Referencias

- Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P., y Piñero, A., (2017a). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 5-27.
<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/319566>.
- Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Piñero, A., y Martínez-Agut, M. P. (2017b). La evaluación de la formación de formadores. Un catalizador en el proceso de cambio curricular hacia la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 225-252. <https://doi.org/10.35362/rie730300>
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Batres, G. (2019, mayo 30). 5 beneficios que el contacto con la naturaleza le dará a su vida. *Prensa Libre*. <https://www.prensalibre.com/vida/salud-y-familia/5-beneficios-que-el-contacto-con-la-naturaleza-le-dara-a-su-vida/>
- Camps, V. (2021). *Tiempos de cuidado. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós.
- CRUE (2018). *El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030*.
<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/CRUE%20Universidades%20Espa%C3%B1olas.%20Posicionamiento%20Agenda%202030.pdf>
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encontres on education*, 5, 81-100.
- Escámez, J. (2008). *Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica*. Netbiblo.

- Escámez, J. (2019). La perspectiva cognitiva para la comprensión de las intenciones y la predicción de las conductas del estudiantado como agente de sostenibilidad. En A. D. Arrufat y R. Sanz (Coords.), *La ciudadanía europea como labor permanente* (pp. 221-232). Tirant lo Blanch.
- Escámez, J. I., y Escámez, J. (2020). Las intenciones de comportamiento del estudiantado universitario hacia la gestión de la sostenibilidad. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 57, 17-37.
- Escoda, E. (2018). *Eficacia del Aprendizaje Servicio en Dimensiones Académicas, Personales y Sociales Clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la Titulación de Trabajo Social*. [Tesis doctoral, Universitat de València].
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Debate.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.
- Martínez-Agut, M. P. (2014). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-18. http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e19_res_18.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030) y Agenda de Desarrollo Post 2015 a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015). *Quaderns d'animació i educació social*, 21, 1-16. http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/desarrollo.sostenible.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2016). 2015: Año de Transición en Educación y Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 23, 1-23. http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/2015.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2017). De 2016 a 2017, por la Educación y la Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 25, 1-14. http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/2016.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2018). Año 2017 y Sostenibilidad. Recopilación Internacional, Nacional y Local con Informes de diversos Organismos y Entidades. *Quaderns d'animació i educació social*, 28, 1-29. http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Ano%202017.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2021). Situación de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Aportación Personal y Profesional desde la Propuesta de Edgar Morin «Cambiemos De Vía. Lecciones de la pandemia» y la Ley 18/2017, de 14 de diciembre, de la Generalitat, de Cooperación y Desarrollo Sostenible. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 33, 1-29. http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Objetivos%20del%20desarrollo.pdf
- Martínez-Agut, M. P., y Aznar, P. (2019). ODS1 Fin de la pobreza. En: M. A. Murga-Menoyo y M. J. Bautista-Cerro (Eds.), *Guía PRADO. Sostenibilizar el currículo de la Educación Secundaria* (pp. 14-28). UNED. <https://doi.org/10.5944/catedra.eads.501120>

- Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A., y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208.
- Martínez-Agut, M. P., Zamora Castillo, A. C., y Pons Hervás, E. (2017). Aprendizaje-Servicio: Dependencia y personas mayores en formación profesional y en la Universidad. En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado y F. D. Fernández-Martín (Coord.), *Investigando la Mejora de la Enseñanza Universitaria a Través del Aprendizaje Servicio* [Researching The University Teaching Through Service-Learning] (pp. 207-214). Universidad de Granada.
<https://www.uv.es/aps/doc/Biblioteca%20Blog/NP%20Investigando%20la%20mejora.pdf>
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Murga, M. A. (2020). El camino hacia los ODS: Conformar una Ciudadanía Planetaria mediante la educación. *Journal of International Relations*, 19, 001-011. DOI: 10.14422/cir.i19.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- PNUD (2020). *La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno*.
<http://hdr.undp.org/en/2020-report/download>
- PNUD (2021). *COVID-19: la pandemia. La humanidad necesita liderazgo y solidaridad para vencer el coronavirus*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/covid-19-pandemic-response.html>
- Puig, J. M., Batllé, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. P., Palacios, B., y Piñero, A. (2008). Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2964-2967.
- UNESCO (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2017b). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO (2017c). *Orientaciones sobre la ciencia de la sostenibilidad en la investigación y la educación*. 2017/SC/SHS/1.
https://en.unesco.org/sites/default/files/sus_guidelines_spanish_f_0.pdf
- UNESCO (2018). *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. UNESCO.
- UNESCO (2019). *Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*. UNESCO.

- Universitat de València (2019a). *¿Sabes qué es cApSa?*. <https://www.uv.es/uvweb/centro-formacion-calidad-manuel-sanchis-guarner/es/capsa/aps-uv/capsa-1286022919165.html>
- Universitat de València (2019b). *UVAPS*. <https://www.uv.es/uvweb/centro-formacion-calidad-manuel-sanchis-guarner/es/capsa/uvaps-1286023153837.html>
- Zayas, B. (2015). *La Formación Cívica del alumnado universitario: Análisis de sus Percepciones acerca del Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta de participación ciudadana* [Tesis doctoral, Universitat de València].

Educación ecociudadana en Colombia: un desafío para la formación de docentes en las Escuelas Normales Superiores

Jeny Patricia Niño Guerrero
Universidad de la Salle

jnino97@ulasalle.edu.co

Palabras clave: educación ecociudadana; sostenibilidad; formación inicial docente.

Resumen

Se presenta la fundamentación teórica de una propuesta de investigación que propone una estrategia pedagógica de «educación ecociudadana» pertinente para la formación inicial de docentes en los programas de formación complementaria (PFC) de dos Escuelas Normales Superiores (ENS) colombianas, orientada a la formación de docentes con una visión sólida de la ecociudadanía y su ejercicio en contextos locales y globales; de acuerdo a las necesidades de educación para el siglo XXI y comprometidos con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Se abordan las categorías «educación ecociudadana», estrategias pedagógicas y formación docente en programas de formación complementaria (PFC-ENS) como ejes centrales. La primera se constituye como una noción de ciudadanía pertinente a las necesidades del mundo contemporáneo en la esfera local y global, y como un camino para contribuir al logro de los objetivos de desarrollo sostenible y la formación de una conciencia planetaria.

En la categoría estrategia pedagógica se tratarán los procesos pedagógicos desarrollados en los escenarios de investigación seleccionados, ENS colombianas; estos procesos se encaminan a favorecer la formación de los estudiantes de los PFC, maestros en formación, en la dimensión ecociudadana, con miras a que en su ejercicio profesional y personal sean ciudadanos activamente comprometidos con la transición hacia la sostenibilidad y los nuevos modos de relacionamiento con el entorno natural.

En Colombia la educación para la ciudadanía está propuesta desde la Constitución Política de 1991 y definida en los estándares básicos de competencias ciudadanas, los cuales definen «criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles

básicos de calidad de la educación ciudadana a los que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes de todas las regiones de nuestro país», los cuales se formulan a partir la primera infancia hasta la educación media (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 7). Su apropiación es evaluada a lo largo del proceso de formación básica, media, técnica y profesional, en las denominadas pruebas saber 5, 9, 11 TyT y Pro.

Así, se podría considerar que el éxito de este proceso depende en gran medida de que tan preparados se encuentran estos docentes para asumir el reto y específicamente los docentes de los primeros niveles de escolaridad: preescolar y básica primaria; lo cual conduce a formular la necesidad de intervenir el campo de la formación inicial docente, pues es en los escenarios educativos donde se logran transformaciones duraderas en diferentes esferas como la social, política, cultural, axiológica e incluso ambiental.

Se considera necesario reconocer las nociones de ciudadanía y sustentabilidad de los estudiantes de los PFC, maestros en formación, a través de escenarios de diálogo para la posterior formulación y validación de una estrategia pedagógica en torno a la «educación ecociudadana» que contribuya a transformaciones sociales que generen relaciones más armónicas con el medio ambiente desde la conciencia y la ética del cuidado. Se espera que los resultados obtenidos aporten al fortalecimiento de la formación inicial de docentes en torno a la «educación ecociudadana» como un compromiso institucional y social en las ENS y no solo como una tarea limitada a asignaturas propias de las ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Introducción

Esta comunicación presenta la revisión del estado de la cuestión y fundamentación epistemológica de un proyecto de investigación, a cerca de la necesidad de fortalecer la educación para la ecociudadanía, en la formación inicial de docentes en Colombia desde los PFC en dos ENS. Se discute cómo una propuesta pedagógica de Educación Ecociudadana, para los maestros en formación, puede promover la conciencia planetaria y contribuir al logro de los ODS en la escala local y con proyección global.

Se parte de reconocer los esfuerzos que por más de dos décadas ha adelantado la UNESCO, en torno a la necesidad de un cambio profundo de mentalidad, de conceptos y de valores respecto al medio ambiente y la convivencia social; formulando propuestas de educación para la «ciudadanía global» con miras al logro de los ODS (UNESCO, 2015a). Sin embargo, se considera necesario debatir sobre cómo esta ha sido implementada; así como, de la pertinencia de los procesos en los diferentes contextos

para el logro de avances significativos. En este sentido, Caride y Meira (2020) consideran necesario cuestionar si, ante la emergencia no solo ambiental, sino a la crisis de valores reflejada en el impacto que la especie humana está causando al planeta, que incluso amenaza la propia especie, la agenda 2030 y sus objetivos de desarrollo sostenible serán capaces de transformar la relación entre el bienestar de las sociedades y la sostenibilidad.

Por otro lado, Gutiérrez y Peluffo (2017) afirman que la infancia es la etapa de desarrollo más importante e impactante en la vida de los seres humanos, y que, además, es el momento ideal, desde las experiencias educativas que se le puedan brindar a los niños, para iniciar con la formación en competencias ciudadanas. Sin embargo, según estudios realizados, el cuerpo docente de preescolar parece despreocupado por la inmersión de estas categorías en sus planeaciones escolares y estructura académica (p. 39). Además, señalan que la formación de las competencias ciudadanas debe ser concebidas como «un elemento transversal con el compromiso para la formación integral y no ligarse solamente a las ciencias sociales», lo cual sugiere la urgente necesidad de contar en los sistemas de educación preescolar y básica primaria con docentes que reconozcan su responsabilidad frente a la formación ciudadana, de acuerdo con el contexto local, regional y global.

Lo anterior conduce a formular estrategias para el fortalecimiento de los escenarios de formación inicial de docentes hacia nuevas ciudadanías, desde entramados pedagógicos pertinentes a las necesidades del contexto y de sus territorios de actuación; abordadas a partir de nuevas epistemologías como las epistemologías del sur, y la pedagogía crítica que orienta

el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas (Ortega, 2009, p. 28).

A partir de esta perspectiva de la formación inicial de docentes para el ejercicio de la ciudadanía, se desarrolla una propuesta pedagógica de «educación ecociudadana» en los PFC en ENS, como un marco para estudiar el ejercicio de la formación ciudadana bajo el argumento de que esta se da en la práctica y la interacción de las comunidades de aprendizaje, así como con el contexto.

Objetivos(s)

Proponer acciones que favorezcan la educación ecociudadana a través de una estrategia pedagógica para la formación inicial de docentes en los programas de formación complementaria de dos ENS colombianas.

Argumentación

La crisis ciudadana mundial es una inquietud que ha rondado las comunidades científicas en los últimos años, y se evidenció recientemente con la emergencia sanitaria que generó el virus Covid-19. Esta crisis dejó ver la capacidad que tiene la naturaleza para defenderse de las graves agresiones humanas, y develó la necesidad de abordar nuevos modelos de formación ciudadana orientados hacia la búsqueda de una conciencia planetaria individual y colectiva, con miras al reconocimiento del otro en la diferencia, capaz de generar transformaciones sociales, culturales, políticas y axiológicas, y fomentando relaciones más armónicas con el medio ambiente con fundamento en la ética del cuidado.

Como respuesta a esta crisis, se plantea que, en las instituciones educativas del nivel de básica primaria y secundaria, se debe fomentar la formación de personas críticas, deliberantes y pensantes; lo cual compromete significativamente el rol del docente en la educación ciudadana. Por otro lado, es además importante tener en cuenta que, aunque no es únicamente la escuela o específicamente el sistema educativo estatal el encargado de otorgar herramientas de solución a los problemas sociales, políticos, económicos y ambientales que nos agobian; la educación para una ciudadanía debe constituirse en una forma de vida que conduzca a la construcción de democracia, y la educación formal constituye un escenario favorable para este proceso. En palabras de Gutiérrez y Prado (2015), el ciudadano debe recuperar el control de su vida cotidiana y de su destino económico, social y ambiental. Por tanto, el primer aspecto que debe considerar un docente que pretenda desarrollar procesos de formación ciudadana es la conciencia frente al papel estratégico que tiene en la formación de niños, niñas y adolescentes. Es así como surge la inquietud sobre cuanto se están formando los docentes para educar ciudadanos con habilidades, valores y actitudes para una ciudadanía desde lo local y para la globalidad, y que tan conscientes son de la responsabilidad que conlleva el ejercicio de la formación para la ciudadanía desde la edad temprana.

Formación inicial docente

En estudios exploratorios con maestros en ejercicio de diferentes áreas y niveles, al indagar sobre la noción de ciudadanía, así como de los conocimientos y habilidades que consideran deben fomentar en los estudiantes para contribuir a la formación de una ciudadanía global como la propuesta por la UNESCO, los resultados indican que «la mayoría de docentes asocia el concepto de ciudadanía con un estatus jurídico y político centrado en deberes, derechos y normas» (Daza-Pérez et al., 2020, p. 2). Esto quiere decir que, aparentemente se desconocen o se da menor relevancia a otras dimensiones de la ciudadanía como la cultural, social, axiológica y ambiental. Sin embargo, estos resultados se consideran favorables para iniciar procesos de investigación en torno a la formación inicial de profesores de diversas áreas y niveles, que resulte en acciones coherentes con una educación ciudadana contemporánea con visión global pertinente a las necesidades de los contextos y territorios.

Según estudios de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (UNESCO, 2017, p. 5), cuyo propósito fue examinar la presencia de la educación ciudadana en el currículo de la formación de docentes de seis países de la región, que incluyen el caso colombiano, «interrogando acerca de qué contenidos, organizados en qué forma, y cubriendo qué temáticas, caracterizan la preparación de maestros y maestras en esta crucial dimensión de la experiencia formativa que provee la escolaridad». El estudio concluye destacando que la formación docente debe tomar como desafío serio e inmediato, el hecho de que en cuatro países no se están preparando los docentes de educación primaria en las temáticas fundamentales de la ciudadanía. El informe también destaca que, para cada país participante, la producción de informes nacionales fue realizada por especialistas.

En el caso de Colombia, Echavarría (2015, como se cita en UNESCO, 2017) realizó el estudio de los planes de estudios y las mallas curriculares para los programas de licenciatura en Ciencias Sociales, Filosofía y Lengua Castellana, Pedagogía Infantil e Historia, en 13 universidades colombianas tanto públicas como privadas, indagando sobre las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para la formación en conocimientos, habilidades y actitudes en educación cívica y ciudadana; es decir, no se abordó la formación de docentes ofrecida por las ENS, como sí ocurrió en el caso de países como México y Guatemala, donde las Escuelas Normales siguen siendo la institución formadora fundamental del profesorado del nivel primario. En Colombia, el

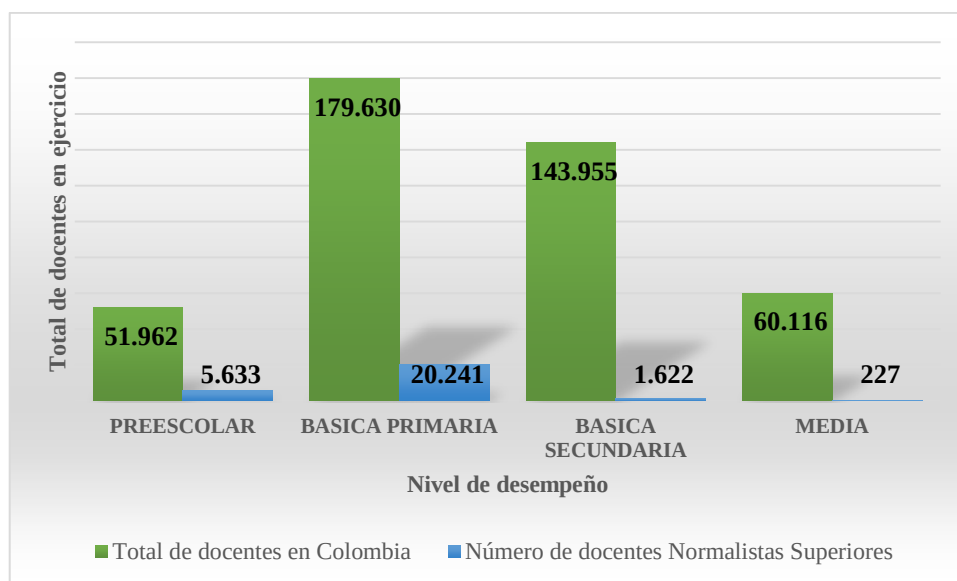
Decreto Ley 1278 de 2002 sobre los profesionales de la educación, establece como programas de formación inicial de docentes:

- Programas de Formación Complementaria, ofrecidos por las ENS.
- Programas de Licenciatura, ofrecidos por Instituciones de Educación Superior (IES)
- Programas de Pedagogía para Profesionales no Licenciados, ofrecidos por IES.

Por lo anterior, se plantea abordar la educación para la ciudadanía en el escenario de formación inicial de docentes en ENS de Colombia. En Colombia, la Ley 115 de 1994, ley general de Educación, define a las ENS como instituciones educativas con una unidad de apoyo académico. Es decir, son colegios que ofrecen desde el grado de preescolar hasta 11 de educación media y, adicionalmente, cuentan con un PFC para la preparación de docentes que atienden preescolar y básica primaria, el cual tiene una duración de 2 años.

Se considera pertinente abordar estos programas de formación docente ya que, si bien es cierto, el número de normalistas superiores en el ejercicio docente no es elevado, muchos de los docentes del sector oficial, en servicio activo en el país, antes de realizar estudios superiores en programas de licenciatura o no licenciados con posgrado en educación superior, son egresados de los PFC de las escuelas normales superiores del país, lo cual permite abordar la educación para la ciudadanía y la sostenibilidad que sugiere la ecociudadanía desde la formación inicial de docentes.

Gráfica 1. **Distribución de docentes del sector oficial de acuerdo con el nivel de desempeño y nivel de formación Normalistas Superiores**



Fuente: elaboración propia a partir de los datos tomados de DANE (2021).

Según los datos reportados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE, en la Encuesta de Educación Formal (EDUC) para el 2020, en Colombia, el 6 % de los docentes en ejercicio son normalistas superiores como máximo nivel de formación, al igual que en el departamento de Santander. Así mismo, de acuerdo con el nivel educativo de desempeño, el porcentaje de docentes normalistas superiores en Colombia es del 10,84 % y 11,27 % respectivamente en preescolar y básica primaria, mientras que en el nivel de básica secundaria y media es del 1,13 % y 0,38 % (DANE, 2021).

Estrategias pedagógicas para la formación ciudadana

Por otro lado, en lo que refiere al diseño de la estrategia pedagógica se considera que la planeación de un proceso de formación para una ciudadanía crítica y propositiva, como lo plantea la educación ecociudadana, requiere un abordaje desde entramados pedagógicos pertinentes a las necesidades del contexto actual y de los territorios de actuación. En este sentido, la pedagogía crítica sustentada en los principios de la educación popular de Paulo Freire se encuentra pertinente para la resignificación del ejercicio pedagógico de la formación ciudadana de los futuros docentes. Como sugiere Ortega (2009), la pedagogía crítica orienta

el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas (p. 28),

que vendría siendo el objetivo de la investigación, generar a través de esta propuesta, una apuesta colectiva que contribuya a apropiar pertinentemente los ODS hacia una ciudadanía planetaria.

Una propuesta pedagógica de esta envergadura debe ir más allá de lo instrumental y centrarse en la práctica discursiva, como indican Novoa et al. (2019), quienes consideran que estas estrategias se construyen en la convivencia y cooperación entre los actores. En el mismo sentido, Cárcamo-Vásquez (2015) afirman que «el proceso de ciudadanización, tanto de niños como del estudiantado de magisterio de primaria, requiere de una acción docente orientada a actuar en (y por medio de) la experiencia cotidiana» (p.3), es decir, aluden a la necesidad de la vivencia y la práctica en el contexto. De igual manera, Carlsson-Paige y Lantieri (2004, citados en Cárcamo-Vásquez, H., 2015:3) plantean que, para promover los procesos de ciudadanización en

la escuela, es crucial que quienes cursan su formación inicial docente alcancen algunas experiencias como son: el cuidado del medio ambiente, dar oportunidades para la toma de decisiones y una acción prosocial, así también que desarrollen habilidades para la resolución de conflictos de forma pacífica, favorecer las condiciones para que se pueda hacer frente a la injusticia. Todo ello da paso a la necesidad de reconocer en los estudiantes de programas de docencia una formación sólida en competencias para la ciudadanía.

La educación ecociudadana

La ecociudadanía es una alternativa de educación ciudadana que surge de propuestas de cambio planteadas por diversos autores que se han emparentado con una visión más humanista, frente a las múltiples relaciones con el ambiente y el resto de los seres vivos. Una invitación a superar la concepción de despensa inagotable que se le ha dado a la tierra y reconocer en ella un sistema vivo que requiere cuidado y atención. Para su desarrollo se consideran los aportes de Boff (2002), quien llena de esperanzas el destino de la humanidad y de la tierra, que ha logrado salvaguardar la vida y la diversidad a lo largo de la historia ante diversos acontecimientos devastadores. Esto sugiere que aún existe posibilidad de superar la crisis actual, pero esto depende de la conciencia que el ciudadano tenga frente a la necesidad de transformación en los hábitos cotidianos y en las dimensiones política, cultural, social y de valores. En este sentido, el autor plantea la urgencia de un nuevo paradigma de convivencia, que soporte la construcción de «una relación de mayor cuidado para con la Tierra y que inaugure un nuevo pacto social entre los pueblos orientado hacia el respeto y la preservación de todo lo que existe y tiene vida» (p. 17).

Así mismo, se atiende a los planeamientos de autores como Gutiérrez y Prado (2015, p. 31), quienes encuentran que «la pedagogía para la ciudadanía ambiental debe desbordar los límites de la educación tradicional, la cual está centrada en la lógica de la competencia y la acumulación, y en la producción ilimitada de riqueza», desconociendo desde todo punto de vista los límites de la naturaleza, hasta ahora considerados inagotables, y las necesidades del resto de los seres vivos; asunto que evidencia la necesidad urgente de una conciencia ecológica, que es, según los autores, la formación de una conciencia espiritual, hacia un nuevo paradigma de la educación ciudadana.

En torno a la dimensión política de la educación ecociudadana, esta investigación halla fundamento en Freire (1970, citado por Gadotti, 2003, p. 278) y su categoría

pedagógica de concientización, que «tiene como objetivo la formación de la autonomía intelectual del ciudadano, para intervenir sobre la realidad. Por eso para él la educación no es neutra, siempre es, un acto político».

Finalmente, revisado el panorama del escenario de actuación de la investigación, es conveniente dejar claridad sobre el horizonte que abordará la educación para la ciudadanía, propuesta para la formación inicial de docentes y que pueda en un futuro próximo contribuir realmente a la visión de ciudadanía planetaria, global, cosmopolita y para la sostenibilidad que realmente requiere nuestro planeta. La educación para la ciudadanía es un tema que ha sido abordado por décadas, sin embargo, la dimensión ambiental de la ciudadanía merece ser revisada, dadas las condiciones del contexto actual que se evidenciaron con los recientes acontecimientos mundiales donde un virus se implantó en nuestras vidas y ha llevado a repensar la fragilidad de la especie humana frente al resto de los seres que integran el planeta. De igual manera, las medidas adoptadas para la prevención del contagio, promoviendo el aislamiento y el cuidado personal trajeron consecuencias aparentemente positivas para el planeta, que a lo mejor podrían llegar a contribuir al cumplimiento ODS como los relacionados con el calentamiento global.

Sin embargo, si no se atiende oportunamente la necesidad de una educación ecociudadana, que propenda por una conciencia hacia la transformación en los modos de vida que perduren en el tiempo, apoyados por la consolidación de políticas claras es posible que, en un tiempo próximo, cuando la especie humana sienta que la amenaza del virus ha cesado, se retorne a prácticas culturales y sociales de producción y consumo que pueden llegar a ser incluso más agresivas que las ya acostumbradas. Estas transformaciones deben darse tanto a nivel local como global, es decir, en la denominada escala glocal. Según Murga-Menoyo y Novo (2017) hablamos de lo glocal para

nombrar la necesaria síntesis analítica de dos contextos espaciales aparentemente separados o antagónicos, pero en realidad, complementarios. La escala macro (planetaria) es fundamental, pues hoy los grandes retos socio-ecológicos (cambio climático, migraciones, pérdida de biodiversidad, extinción de especies...) se manifiestan con una gran contundencia como cuestiones mundiales. Sin embargo, conocer y analizar estos temas en las escalas meso y micro (regional, nacional y local) resulta indispensable para comprender la forma en que los problemas se generan, relacionándolos con las condiciones de vida, las creencias, los valores y los comportamientos de los grupos humanos (p. 57).

Desde los organismos internacionales el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) desarrolló el Proyecto de Ciudadanía Ambiental Global (2005), dirigido a diversos países de Latinoamérica donde se buscó la participación de la sociedad en la acción ambiental. Complementando, desde la OEI, se instituyó la Década de la Educación para la Sostenibilidad (2005-2014), en la cual se realizó un llamamiento dirigido a los educadores iberoamericanos para contribuir a la formación de ciudadanos consecuentes de los problemas socioambientales y fueran partícipes hacia el alcance de la sostenibilidad. En este sentido, la UNESCO (2015b) incorporó el desarrollo sostenible como una preocupación esencial de la educación, planteando la necesidad de una visión más humanista y holística, que pueda y deba contribuir a un nuevo modelo de desarrollo.

En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión (p. 10).

De este modo, la UNESCO avanzó hacia la formulación de bases conceptuales y orientaciones generales para la incorporación de la educación para la ciudadanía mundial en los sistemas educativos de los estados miembros, presentando la guía *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje* (UNESCO, 2015a)

Por otro lado, en épocas recientes afirma Gudynas (2009), aparecieron iniciativas que vinculan la ciudadanía y el medio ambiente bajo denominaciones como «ciudadanía ambiental», «ciudadanía verde», «ciudadanía ecológica», «ecociudadanos» o «civismo verde», lo cual constituye un heterogéneo desde la denominación, la definición y la asociación con otras prácticas como la educación y la gestión social.

Estas nociones de ciudadanía ambiental incluyen las dimensiones política, social y cultural; todas ellas orientadas hacia una ciudadanía activa que involucre la conciencia humana. Por lo anterior, el cuestionamiento frente a la necesidad de una educación ecociudadana en el siglo XXI está ligado al papel que los seres humanos desempeñamos en el contexto político, social, así como en lo cultural, pues es la cultura el hilo que nos conecta a otros seres humanos a través de significaciones comunes que transmitimos de generación en generación.

Otro concepto de ciudadanía relacionado con la educación ambiental es la denominada ciudadanía planetaria también conocida como ciudadanía cosmopolita, la cual según Murga-Menoyo y Novo (2017, p. 63), remite a la posibilidad de que las personas puedan conjugar su sentimiento de pertenencia a una comunidad concreta con el de sentirse parte de redes regionales y globales que afectan a sus vidas. En este modelo, el sentimiento de pertenencia iría ligado a unos derechos y deberes que trascienden el ámbito estatal. Además, esta propuesta apela por el diálogo intercultural como camino para establecer los derechos humanos como derechos universales, a su vez correlacionados con algunos deberes con la Tierra, que según los autores son: «el primero, respetar los límites de la biosfera y no dañarla con procesos irreversibles. El segundo, cuidar de la naturaleza humana, elevando los niveles de equidad social en el reparto y acceso a los recursos globales».

Es en este contexto que surge la reflexión sobre el cambio en el rumbo de la educación; contemplando las ausencias, las realidades excluidas, el desconocimiento de lo que ocurre en la escala local y planetaria en estos tiempos de crisis y de caos; en busca de procesos direccionados hacia modelos flexibles y en diversos escenarios escolares y no escolares, que motiven seres humanos capaces de armonizar con el entorno, con el mundo natural desde una conciencia individual y colectiva. Para gestar el cambio en esta situación Morin (1999, citado en Laguna et al., 2016), propone una reforma de la educación, incorporando en las aulas el tratamiento de lo complejo con un alto sentido humanista, tal y como lo expresa muy concisamente en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

Tuay et al. (2016, p. 1300) reconocen la educación y la formación de profesores como un escenario propicio para contribuir a los propósitos de la educación ecociudadana, «para dotar de protagonismo a los ciudadanos en la participación y construcción de un ambiente sustentable desde los contextos locales». Por otro lado, consideran la necesidad del fomento de condiciones para un ejercicio docente que permita una mirada contextual y compleja de las realidades ambientales en el desarrollo de una pedagogía ambiental.

Conclusiones

De acuerdo con el estudio preliminar de Daza-Pérez et al (2020), las nociones de ciudadanía de los docentes en ejercicio se encuentran asociadas al reconocimiento de una nacionalidad o territorio, a un status o condición política y en algunas ocasiones a compromisos sociales; sin embargo, todos ellos enfocados a la persona como integrante

de una comunidad local y no en las características, conocimientos, habilidades, conductas y valores que caracterizan la educación para una ciudadanía mundial y mucho menos las relacionadas con la inclusión social, la conciencia individual y colectiva, así como la cultura de la sostenibilidad.

En ese sentido, es posible pensar que las acciones pedagógicas y didácticas de los maestros en ejercicio estarán lejos de orientarse hacia la formación ciudadana que demanda la educación para el siglo XXI desde los referentes internacionales y los lineamientos nacionales, y mucho menos, conducirán a la formación de ciudadanos conscientes de la necesidad de una cultura de la sostenibilidad acorde a las necesidades del territorio; máxime cuando este término es apropiado por las personas de manera diferente para reflejar sus intereses y valores. Así:

para los ecologistas, la sostenibilidad se refiere al mantenimiento de procesos ecológicos;
para los ambientalistas, la sostenibilidad se centra en reducir las emisiones de carbono y proteger los entornos naturales; para los gobiernos y la industria, la sostenibilidad consiste en continuar la productividad y el crecimiento económico (Evans, 2020, p. 819).

Mientras que, de acuerdo con lo planteado por esta investigación, y continuando con Evans (2020), la educación, tiene la compleja tarea de conciliar en el concepto de sostenibilidad, los vínculos relacionados con la ecología, los entornos naturales, la productividad y el crecimiento con cuestiones de justicia social, ética, equidad, cultura y respeto.

Por lo anterior, y atendiendo a los resultados de los estudios en América Latina (UNESCO, 2017), referentes a la formación inicial de docentes, es importante al desarrollar propuestas pedagógicas para la educación ecociudadana, en el escenario de formación ofrecido por las Escuelas Normales, formular preguntas que respondan inquietudes sobre cómo se ha incorporado la formación ciudadana en los planes y programas de estudio; la importancia que esta dimensión formativa ocupa en la malla curricular; y los cursos a los que se encuentra asociada.

Se considera que, si existe coherencia en la formación inicial de docentes en torno a las competencias ciudadanas, de acuerdo con los referentes teóricos y de acuerdo con las necesidades del contexto actual, sin duda se mejorarán los procesos en las instituciones educativas, con propuestas que resignifiquen el sentido de la educación para la ciudadanía con un enfoque ecohumanista y con miras al desarrollo sostenible desde una conciencia planetaria.

Referencias

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Trotta.
- Cárcamo-Vásquez, H. (2015). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.3>
- Caride Gómez, J. A., y Meira Cartea, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 36(36), 21-34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01
- DANE (2021). *Boletín Técnico. Educación Formal (EDUC) 2020*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf
- Daza-Pérez, E., Guerrero Guevara, N., Niño-Guerrero, J., y Morales-Rodríguez, F. (2020). ¿Nociones de ciudadanía para una educación contemporánea? Estudio exploratorio con profesores en ejercicio [Notions of citizenship for a contemporary education? Exploratory study with service teachers]. *Indagatio Didactica*, 12(4), 631-645. <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/id.v12i4.21982>
- Evans, N. S. (2020). What Ought to Be Done to Promote Education for Sustainability in Teacher Education? *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 817-824. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12482>
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas Pedagógicas*. S. V. Editores.
- Gudynas, E. (2009). Ciudadania ambiental y meta-ciudadanías ecológicas: revision y alternativas en America Latina. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 19(1), 53-72.
- Gutierrez, F., y Prado, C. (2015). *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*. Parmenia, De La Salle.
- Gutiérrez, K., y Peluffo, L. (2017). Diagnóstico del Desarrollo Habilidades Sociales para la Promoción de las Competencias Ciudadanas en la Infancia. *Escenarios*, 15(2), 34-40. <https://doi.org/10.15665/esc.v15i2.1620>
- Laguna, G. A., Jiménez, R. M., Patrick, G. A., y Vázquez, G. (2016). *Complejidad y sistemas complejos: un acercamiento multidimensional*. EditoraC3. <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Murga-Menoyo, M. Á., y Novo, M. (2017). Sustainability, glocal development and planetary citizenship. References for a pedagogy towards sustainable development. *Teoria de La Educacion*, 29(1), 55-78. <https://doi.org/10.14201/teoredu20172915578>
- Novoa Palacios, A., Pirela Morillo, J., y Inciarte González, A. (2019). Educación en y para la democracia / Education on Democracy. *Utopía y Praxis*

Latinoamericana, 24, 60-74.

Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33.

Tuay Sigua, R. N., Pérez Mesa, M. R., y Porras Contreras, Y. A. (2016). *Propuesta didáctica para la formación de profesores desde la perspectiva de la sustentabilidad a partir de investigaciones con docentes de Escuelas Normales Superiores*. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, número extraordinario, 1298-1305.

UNESCO. (2015a). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876S.pdf>

UNESCO. (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

UNESCO. (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina Análisis comparado de seis casos nacionales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa

Visión educativa de la atención a la dependencia desde la ecopedagogía

Isabel Elena Peleteiro Vázquez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

isabelpeleteiro@yahoo.com

Palabras clave: Formación Profesional; ecopedagogía; atención a la dependencia.

Resumen

El presente trabajo intenta presentar a la ecopedagogía como propuesta para la formación del profesional de la atención a la dependencia. Este enfoque se asocia a la visión educativa del maestro Paulo Freire con motivo de celebrarse este año un siglo de su nacimiento. En tal sentido se parte de la problemática de la transición ecológica y la necesidad de reducir el uso de desechos de diversa índole. Lo cual revela implicaciones en la educación y en la formación del docente en el contexto de la nueva normalidad (postpandemia). En relación a ello se asume la visión propuesta por el Instituto Paulo Freire de Brasil sobre la ecopedagogía a través de los valores de sostenibilidad promovidos por la Carta de la Tierra. Este documento aporta algunos principios y finalidades de relevancia para la formación de este perfil.

Se aportan metodologías didácticas aplicables en la formación de este profesional las cuales se ubican dentro de un modelo de educación sustentable y conducen a procesos de mejoras en la gestión y la atención de los cuidados en el adulto mayor. En este sentido, Angela Antunes y Moacir Gadotti (2005) expresan en el documento *La Carta de la Tierra en acción*, sobre el ambiente y la ecología que estos se asocian con los valores de la sostenibilidad. Ello presupone la educación de un hombre con una toma de conciencia orientada a preservar el medio ambiente y al logro de la autonomía personal en el ser humano. Otros elementos relevantes son el reciclaje y la reutilización de los insumos requeridos en el contexto de trabajo. La ecopedagogía como enfoque reviste un conjunto de contenidos relevantes para la formación profesional del técnico de atención a las personas en situación de dependencia cuyo valor está en promover la praxis de estos conceptos en las unidades convivenciales.

Contexto socio-histórico de la ecopedagogía

La finalidad del estudio es aportar ideas en torno al cómo lograr el desarrollo de actitudes, valores, competencias y habilidades profesionales en el técnico de atención a la dependencia desde la perspectiva de la ecopedagogía. El estudio aporta reflexiones desde la didáctica asumiendo una postura ecológica y ambiental que propicie aprendizajes valiosos en este perfil que profundicen su sentido humano, compromiso social y sensibilidad hacia el ambiente.

La ecopedagogía es un concepto que propicia la formación de una cultura para la sostenibilidad. Al respecto se cita a la Carta de la Tierra. Este relevante documento tiene sus antecedentes en el planteamiento educativo del ilustre Paulo Freire (1921-1997) conocido como el maestro de la dignidad, impulsor de la utopía, quien cumple este año el centenario de su nacimiento. Por ello es fundamental indagar en el contexto sociohistórico y cultural de su vida.

Esta nos remite a la ciudad de Recife en Pernambuco, Brasil. Allí nace en medio de una familia cristiana de clase media que lo anima a asumir una postura de “optimismo crítico”. Estudia la licenciatura en Derecho. Su esposa Elza Costa lo anima hacia la pedagogía. Dedicó su vocación a la enseñanza del Portugués, la Historia y la Filosofía de la Educación en el Departamento de Educación y Cultura de Pernambuco, donde pone en práctica su trascendental método psicosocial de educación de adultos, al enseñar a leer a más de trescientos trabajadores de un plantío de caña de azúcar en solo cuarenta y cinco días.

Desde esta relevante experiencia denominada “método psicosocial” confirma su postura acerca de la necesidad de promover en el ser humano acciones en pro de la formación de un hombre crítico, consciente y comprometido con la Tierra y el ambiente, los cuales dan pie a la configuración de su obra la *Educación como práctica de la libertad* que corresponde con el exilio en Chile en 1964.

El discurso de Freire asume la necesidad de una teoría y una práctica social que se orientan a producir un discurso mediante el cual desarrollen políticas de la voz y la experiencia generadoras de cambios a favor de la dignidad y del respeto por el ser humano. Por eso su pedagogía traspasa el silencio en favor de una opción crítica ante el mundo, capaz de hacer de la práctica educativa un acto significativo que coloque a la curiosidad en el núcleo de la labor del docente (El Achkard, 2002).

El empeño de Freire se recoge como un proceso de alfabetización liberador. Este se centra en la capacidad de estimular el pensamiento crítico del que aprende. Se trata de lograr una alfabetización crítica a través de la ecopedagogía. Es en el contexto de la dependencia donde se producen las experiencias que son testimonio de la problemática que se intenta resolver, así como las distintas miradas, los hechos, informaciones y las evidencias que orientan su solución.

Esto se explica desde la perspectiva ecológica necesaria para la formación del perfil desde una postura basada en la conservación del ambiente, de la justicia y la dignidad del ser humano.

Las implicaciones actuales en la formación de los educadores requieren atención especial. Algunos sectores de atención a los mayores han vivido situaciones recurrentes de desánimo, apatía, angustia, tristeza, soledad y depresión durante la pandemia. En relación a ello y por efecto de este fenómeno se detectaron miles de defunciones a nivel global. Lo que implica un análisis en relación al currículo, a las competencias profesionales y a las implicaciones de formación del educador en el área de la educación social.

La crisis ambiental a nivel global en la voz de algunos expertos en gerontología y geriatría corrobora datos de alta letalidad de la población mayor como resultado de la pandemia. Al respecto, se plantea a la ecopedagogía como postura epistemológica frente a la formación de las personas que atienden el fenómeno del envejecimiento.

La ecopedagogía implica una actuación responsable hacia el ambiente centrada en una educación naturalista que tiene en cuenta a la naturaleza, la respeta y ejerce su acción en base a los principios de sustentabilidad de la vida, la protección del ambiente y la integridad personal como recursos individuales y colectivos a promover en las unidades convivenciales.

El estudio inicial parte de la visión propia de los profesionales desde donde ellos mismos perciben la existencia de ambigüedades, fortalezas y dificultades en cuanto al desempeño de su labor. Estos datos fueron recopilados por educadores en la cotidianidad laboral de los domicilios y las residencias.

Las secuelas de la pandemia evidencian la problemática de este sector. Para ello es necesario enfocarse en la esfera de los cuidados. Situación desafiante ante la cual el sector educativo debe permanecer atento. Este espacio de trabajo constituye un tema muy sensible dado que el área de la dependencia es para los educadores de formación profesional un reto ineludible. El análisis se centra en ofrecer respuestas formativas ante

los diversos fenómenos que requieren la presencia activa del perfil del técnico ante el aumento de la población adulta mayor.

El estudio intenta ofrecer recomendaciones para transmitir una didáctica crítica basada en los postulados freireanos con la finalidad de promover acciones pedagógicas orientadas a la descripción del problema de la atención sociosanitaria, así como para crear en este perfil los conocimientos, destrezas y habilidades que le permitan al usuario aprender a recuperar su propia autonomía.

En la actualidad los educadores requieren cada vez con mayor énfasis la asimilación de los enunciados de la ecopedagogía dado que los espacios profesionales de la dependencia precisan de presencialidad e interacción personal, orientación a las personas en el logro de los objetivos de sustentabilidad del ser humano, las mejoras en el uso de los recursos así como la meta de la autonomía personal del adulto mayor.

Es por ello que el análisis se centra en esta sensible área del conocimiento cuyo objeto de estudio es la formación de un educador cónsono con los tiempos actuales marcados por la ambigüedad, la incertidumbre y la escasez de recursos. Situación que exige la necesaria formación de un profesional con unas actitudes y aptitudes de índole personal y profesional focalizadas desde la ecopedagogía.

Paulo Freire en su obra *Pedagogía de la Autonomía* proporciona algunos enunciados de carácter filosófico que dan fuerza epistémica y encaminan al docente en el logro de un perfil personal y profesional centrado en la sustentabilidad.

La sustentabilidad atiende al logro de una toma de conciencia y valores centrados en la afectividad, la empatía, la sinergia, la colaboración que son propios de los educadores sociales. Estos conllevan a la coordinación de acciones con los servicios sanitarios, para garantizar la continuidad de la atención integral a los jóvenes.

La formación profesional de este sector se nutre de los conceptos: Carta de la Tierra, ecopedagogía, educación ambiental, autonomía personal y dependencia. Al respecto, Joan Mallart (2007) hace énfasis en la urgencia de formar desde la perspectiva ecopedagógica. En este sentido la Carta de la Tierra concebida desde el Instituto Paulo Freire de Brasil constituye el documento idóneo para lograr un futuro sustentable. En el interrelacionan los valores personales, ambientales, sociales y urbanos para que el sociosanitario logre promover las condiciones necesarias para la mejora física y psicológica con miras al logro de autonomía personal en el usuario.

Carta de la Tierra: documento filosófico internacional cuyo fondo asume la pedagogía de la Tierra como eje central para la sustentabilidad. Esta se basa en la incorpo-

ración de valores sociales y en la conservación del medio ambiente como contenidos esenciales en la creación de una conciencia ecológica, de allí el concepto de ecopedagogía.

Ecopedagogía: es la educación para una actuación responsable hacia el ambiente y a la vez, es una educación por el ambiente. Una educación naturalista que tiene en cuenta al ser humano, a la naturaleza, la respeta y se vale de ella para ejercer su acción (Mallart Navarra, 2007).

Educación ambiental: es un proceso destinado a la formación de una ciudadanía que forme valores para la toma de conciencia sobre el medio ambiente, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre los seres humanos, su cultura y el medio ecológico.

Autonomía personal: se refiere a la capacidad para afrontar y tomar por propia iniciativa decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias de cada ser humano y desarrollar las actividades básicas de la vida diaria (ABVD), así como la capacidad del individuo para hacer elecciones, tomar decisiones y asumir las consecuencias de las mismas (Ley 39/2006, p.1). A esto se le denomina actividades instrumentales de la vida diaria. Desde la perspectiva ecopedagógica la autonomía personal es uno de los elementos claves en la sustentabilidad.

Dependencia: el estado de carácter permanente en que se encuentran las personas que por razones derivadas de la edad, la enfermedad o la discapacidad y ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial precisan de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar actividades básicas de la vida diaria o, en el caso de las personas con discapacidad intelectual o enfermedad mental, de otros apoyos para su autonomía personal (Ley 39/2006, p.1).

Estos conceptos son de importancia para la formación del docente y contribuyen a crear conciencia sobre las implicaciones de estos constructos en la formación del profesional que atiende a la dependencia.

Los expertos han expresado con claridad que todas estas apreciaciones tienen un carácter cualitativo y caracterizan las situaciones de angustia y soledad que se desprenden de las situaciones que acompañan al fenómeno vital de la dependencia en la vejez. Algunos otros testimonios textuales de personal sociosanitario revelan que muchos usuarios esperan a que ellos lleguen al domicilio para poder conversar. Lo que indica la vivencia de un estado de aislamiento y soledad permanentes en el que se encuentran muchos mayores.

En atención a ello los educadores sociales evidenciaron un muy amplio espectro de valores, habilidades y competencias que definen el terreno de actuación cotidiana en la que se desenvuelve este profesional. Su misión es proporcionar las condiciones necesarias para la atención y la mejora de la autonomía personal de las personas en situación de dependencia con miras a la sustentabilidad relacionada con el constructo teórico «autonomía personal» como elemento fundamental en la formación del sociosanitario.

Desde este enfoque se promueve la comprensión de la formación para la atención a la dependencia y su relación con la legítima aspiración del ser humano de poseer autonomía personal durante la vejez, con la consecuente sensación de libertad que la autonomía le confiere. Esta obra permite al técnico de la dependencia comprender que este trabajo exige la consolidación de un compromiso humano y social con los valores propios de la ecopedagogía.

A través de estas obras se clarifican las fortalezas, necesidades y dificultades que hasta ahora no han sido contempladas en el currículo de Formación Profesional y que se requieren de manera que este logre asumir una implicación directa en la consecución de tan elevado objetivo como lo es la autonomía personal, lo que significa el poder tomar las riendas de su propia vida y participar en la sociedad sin miedos ni restricciones.

Factores condicionantes de la dependencia en el adulto mayor

Este tema es uno de los aspectos centrales de la acción del docente de Formación Profesional en la reorientación del perfil del Técnico de Atención a la Dependencia. Las autoras de los módulos de aprendizaje, Díaz et al. (2012), en su libro de texto utilizado en este ciclo formativo expresan con claridad que estas se pueden clasificar en agudas, crónicas, terminales y degenerativas. Abarcan los trastornos psicóticos de ansiedad, esquizofrenia y depresión. Así como las enfermedades crónicas como el trastorno bipolar, la hipertensión o la diabetes, y las degenerativas como las neoplasias, la esclerosis múltiple, el alzhéimer, el párkinson, las apraxias, las parálisis cerebrales, entre otros diversos síndromes geriátricos que afectan las actividades básicas de la vida diaria.

Es necesario aclarar que las secuelas de la pandemia han acentuado los síndromes geriátricos en los adultos mayores, observables en forma de pluripatologías. Un adulto mayor puede padecer al mismo tiempo dos o tres patologías o enfermedades ocultas e

incluso iatrogenias, las cuales requieren el dominio de técnicas de comunicación con el adulto mayor desde la perspectiva de la ecopedagogía.

Como resultado de estas afecciones, se puede observar en ellos graves deterioros que generan dificultades de movilización, estreñimiento, incontinencia, insomnio, vértigo, escoriaciones en la piel, delirium, desconocimiento de personas, vértigos, caídas por trastorno de la marcha, dolores permanentes en diferentes partes del cuerpo, conductas disruptivas, alteraciones sensoriales de la vista y el oído, problemas de la comunicación, insomnio, anorexia, deshidratación, disfagia y otras molestias bucales, úlceras por presión, etc. Saber observar y afrontar este tipo de afecciones es una parte importante de las competencias que debe poseer este profesional.

Lo anterior refleja que el técnico de atención a las personas en situación de dependencia debe estar familiarizado con estas características de los adultos mayores y con otros conceptos como el de demencia senil, enfermedad terminal, el derecho a una muerte digna, los cuidados paliativos, apoyar el duelo de la familia en sus distintas fases y, en general, conocer todos los otros aspectos generadores de la dependencia y relacionados con el deterioro funcional del ser humano en el final del ciclo vital.

En general los técnicos comprenden a nivel teórico estos conceptos, no obstante, el abordaje de estas situaciones en la praxis cotidiana con los usuarios revela las enormes dificultades de un rol ejercido en numerosas ocasiones por personas inexpertas que no poseen la formación adecuada.

Como se puede apreciar son múltiples los factores condicionantes de la dependencia en el adulto mayor y se relacionan estrechamente con el conocimiento y comprensión de los principios de la ecopedagogía y la educación para la sustentabilidad. En este sentido, la ecopedagogía propone el conocimiento y la formación de valores insertos dentro de un nuevo paradigma que atienda al desarrollo de propuestas ecológicas de aprendizaje en la formación del profesional de la dependencia. La finalidad es la promoción de su autonomía personal con la miras a la autonomía personal como expresión de la sustentabilidad. En atención a ello, este perfil se identifica con los procesos que atienden fundamentalmente a conocer las afecciones geriátricas más comunes, las enfermedades generadoras de la dependencia, así como afrontar su mejoría desde la perspectiva de su curación.

Aspectos didácticos para la formación profesional desde la ecopedagogía

Las experiencias previas se centran en la cultura de la sostenibilidad desde los valores sociales del afecto, la empatía, la sinergia y su significado como valores esenciales en la vida cotidiana. En un trabajo previo titulado: *Guía Práctica para la ejecución del Servicio Comunitario* (Peleteiro, 2009) se parte del enunciado freireano en su decálogo de la formación del docente en el cual expresa: “educar no es transmitir conocimientos, sino crear las condiciones para su propia construcción”. Para ello se proponen dos aspectos didácticos fundamentales: la pregunta y la problematización.

La pregunta es un espacio para estimular la curiosidad, la cual acompaña a cada uno de los siguientes términos: la problematización, la investigación e indagación, la concientización, el diálogo y la transformación. En este trabajo nos centraremos en los dos primeros. La pregunta convierte al acto de interrogar en una de las premisas fundamentales para activar en el estudiante su acción de conocer y diagnosticar para así poder afrontar la situación personal que problematiza a la persona. Freire nos indica que la pregunta debe acompañar al ser humano a lo largo de su proyecto vital. En este sentido expresa Freire (1986, como se citó en Zuleta, 2005) que las preguntas «ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida». A esto añade Zuleta que la pregunta «es, además, un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender» (pp.16-17).

Este primer punto es fundamental en la formación de este perfil. Desde la perspectiva freireana se estimula y potencia la curiosidad del estudiante. La pregunta que el alumno hace sobre el tema —cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica.

A través de la pregunta se abarca un amplio espectro de operaciones mentales, entre las cuales figuran en primer lugar la concientización, en segundo lugar la problematización, luego la investigación, que deviene en el diálogo para el logro de la transformación.

Este perfil requiere formarse en procesos de observación de comportamientos que le permitan la reflexión. Allí se puede efectuar el diagnóstico basado en la expresión de

la persona sobre su situación real o sentida. Este espacio de problematización es una condición inicial para la elaboración de los protocolos que conducen a procesos de autonomía personal. A través de ello y en conjunto con el equipo interdisciplinario se aportan las rutas de atención y de solución frente a enfermedades complejas crónicas y degenerativas que encierran un deterioro general en el adulto mayor.

A partir de la problematización se subraya la capacidad del docente para promover un análisis crítico sobre el contexto. El objetivo es orientar a la persona en situación de dependencia sobre su propia capacidad y toma de consciencia personal de que existe un problema. Ser consciente de una situación de debilidad en la motricidad, en la percepción o en la cognición son elementos de partida para el inicio del proceso de la adquisición de la toma de conciencia sobre la propia problemática.

La ecopedagogía constituye una referencia fundamental en la formación profesional. Los valores implícitos de la Carta de la Tierra expresados por Antunes y Gadotti (2005) así lo confirman. La finalidad de animarlo a tener una actitud positiva y de progreso frente a su problema. Ante ello Freire nos enseña “que el cambio personal es difícil pero posible” (Freire, 2000).

Enseñar exige corporizar las palabras con el ejemplo. A través del ejemplo se aprecian cambios significativos favorables en los hábitos de vida. Al efectuar intervenciones de atención física de rutina (mover al usuario) por lo general se le debe centrar la atención en el aspecto relacional, dado que el apoyo psicosocial, la estimulación cognitiva y la psicomotriz son la base para lograr mejoras conducentes a la autonomía. Freire se pronuncia contra las prácticas mecanicistas, puritanas y deshumanizadoras.

Enseñar exige rigurosidad metódica. Desde esta perspectiva se pone de relieve la calidad de la atención en lograr que el usuario desarrolle su tratamiento de forma organizada, adecuada a las pautas médicas que guían el desarrollo de procesos autónomos de movilidad, los cuales disminuyen su situación de dependencia. Ello favorece a los dos implicados en el proceso: cuidador y usuario orientando su vida hacia la autonomía y la sustentabilidad.

Enseñar exige riesgo, asumir lo nuevo y el rechazo de cualquier forma de discriminación. Al respecto es conveniente ilustrar la disponibilidad del técnico de atender a la unidad convivencial, sea cual fuere la situación de dependencia en la que se encuentre, bien encamado o en silla de ruedas, así como la comprensión de sus limitaciones físicas, sensoriales y mentales.

Enseñar exige compromiso y disponibilidad para el diálogo. Al efectuar la estimulación relacional y cognitiva centradas en el diálogo se mejora enormemente la calidad de vida expresada en el deseo interior del sujeto de movilizarse de manera autónoma, lo cual disminuye el uso de ayudas técnicas.

Enseñar exige querer bien a los usuarios y/ o educandos y saber escuchar. Una de las entrevistadas destaca que la escucha se ubica en la perspectiva humanista centrada en la persona. Esta se atiende desde la afectividad, la cercanía, la empatía, así como la escucha, la conversación y la aceptación de sus sentimientos, valores y decisiones.

Enseñar es una forma de intervenir en el mundo, por lo cual no existe enmascaramiento de la realidad. Atender a la autonomía y a la libertad del ser humano, respetar su derecho al libre albedrío y al desarrollo de la máxima capacidad personal con el consecuente logro de un funcionamiento autónomo es la meta última a ser promovida por la educación en la formación profesional desde la ecopedagogía.

Conclusiones

La perspectiva ecopedagógica indica el camino hacia la sustentabilidad en el ser humano. El documento filosófico Carta de la Tierra constituye un aporte relevante en la formación del docente para la formación profesional, en especial en la consolidación del perfil para la atención a la dependencia. De allí que este documento sea relevante para la totalidad de los currículos de Formación Profesional. Su importancia en la intervención social del profesional en diferentes espacios de convivencia es esencial.

Desde la ecopedagogía se configura una praxis identificada con los valores. Ello conlleva la asunción de actitudes y habilidades que permitan promover condiciones para la mejora de la atención al adulto mayor orientadas al logro en su autonomía personal. En tal sentido, los enunciados freireanos sobre la pregunta y la problematización son claramente observables en la praxis real en espacios domiciliarios e instituciones, pudiendo ser transferidos a lo largo de todos los módulos de los ciclos de Formación Profesional centrados en el ser humano como aspecto clave para la sostenibilidad.

De este modo, las experiencias basadas en los enunciados freireanos permiten configurar prácticas en las cuales se aprecien posturas didácticas abiertas, donde el diálogo, la escucha activa y las conversaciones sean el centro de la intervención. La idea es que este profesional logre estimular su actividad cognitiva y su psicomotricidad, lo cual configura un aspecto central a la hora de desenvolverse a lo largo de todo el ciclo

formativo. En el fondo lo que interesa es consolidar una formación centrada en la toma de conciencia sobre la conservación del medio desde una acción educativa que unifique la teoría y la práctica.

Referencias

- Antunes A., y Gadotti, M.(2005). *La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra*. Disponible: <https://earthcharter.org/wp-content/assets/virtual-library2/images/uploads/Antunes.pdf>.
- Díaz, M. E., Reyes, R.,y Tello, M.J. (2012). *Características y necesidades de las personas en situación de dependencia*. Altamar.
- El Achkar, S. (2002). *Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de Intervención Político Cultural*. CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. (s.d.). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21990-consolidado.pdf>
- Mallart Navarra, J. (2007). *Es la hora de la Ecopedagogía. La década de la Educación para un futuro sustentable. Encuentros Multidisciplinares*. Universidad de Barcelona.
- Peleteiro Vázquez, I. (2009). *Guía Práctica para la Ejecución del Servicio Comunitario*. Vadell Hermanos.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Revista Educere*, 9(8), 115-119.

Percepciones ambientales en la formación continua. Práctica docente y educación ambiental en el currículo escolar

Gloria Peza Hernández y Neftali de la Rosa Estrada

Investigadora en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIEPE)

gloria.peza@iiiepe.edu.mx

Palabras clave: formación continua; práctica docente; educación ambiental; actitudes; currículo de educación básica.

Resumen

Este trabajo refiere a la educación ambiental revelada en la estrategia de formación continua dirigido a docentes y directivos de Educación Preescolar y Primaria que laboran en escuelas públicas del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México. El estudio se centra en la identificación de percepciones del ambiente, sus problemas y aspectos relevantes para su protección que realizan los participantes a través de la educación ambiental; asimismo, se analizan sus prácticas escolares y su potencial integración curricular, manifestadas en el curso Educación Ambiental para la Sustentabilidad impartido en línea.

Como parte inicial, se contó con la información de 51 docentes; se optó por la metodología fenomenológica que busca comprender la forma en que los sujetos perciben la realidad y la manera en que actúan para incidir en el cambio de una posición mediante la reflexión (Pérez- Gómez, 2000). Por ello, se concibió un cuestionario para valorar cómo perciben el medio ambiente, distinguir los entornos en los que buscan información, la importancia y estrategias para cuidar el ambiente, del mismo modo que para su potencial aplicabilidad al currículo escolar (Chuliá, como se cita en Moyano y Jiménez, 2005).

Además, se llevó a cabo un análisis de contenido de los productos generados por los participantes; sus opiniones personales permitieron el acercamiento a las actitudes que los docentes fomentan en su profesión; y comprender su actuación ante las realidades del medio ambiente que les rodea (Tinto, 2013). Asimismo, el análisis de los datos permitió una aproximación a las acciones viables a implementar en el programa

escolar de acuerdo a la función que desempeñan, acompañadas de sus creencias sobre la utilización de los medios tradicionales de enseñanza para el diseño de sus propuestas educativas y, por ende, para fortalecer el estudio del medio ambiente (Moreno y Azcárate, 2003).

Los hallazgos permitieron identificar oportunidades de formación ambiental docente, detectar cambios en las prácticas pedagógicas, y apreciar en sus opiniones, la reflexión acerca de la enseñanza alcanzada sobre sus actitudes que transmiten a los alumnos, y que representa un potencial enriquecimiento en su práctica profesional.

De igual forma, los resultados señalaron que la iniciativa de formación docente desplegada de educación ambiental es un espacio para valorar su importancia, retos y pertinencia que se potencializa en el Plan de Estudios de Educación Básica, al igual que sobre el papel de la percepción en el proceso de conocimiento y sus posibles aportaciones en la específicas que empoderen y fortalezcan a los actores de las políticas y profesionalicen su rol, por lo que este trabajo, representa un insumo básico para próximas investigaciones educativas.

Resulta relevante brindar continuidad al esfuerzo interinstitucional para el fortalecimiento de la transversalidad ambiental en los programas educativos, contribuyendo al análisis y atención de los problemas escolares, cuando se intenta abordar una reforma académica desde la innovación educativa.

Introducción

Para enfrentar los retos nacionales y globales desde el sistema educativo, los docentes deben poseer competencias diversas acordes a los contextos en los que se desenvuelven, lo que implica modificar sus formas de enseñar. Una necesidad a cubrir, es generar acciones viables para atender las dificultades presentadas en su práctica profesional y engendrar procesos creativos que impulsen estrategias pedagógicas viables y pertinentes.

Debido a que la evolución del conocimiento ha generado nuevas necesidades, sobresale la actualización docente que hoy tiene la responsabilidad de evolucionar para crear estrategias innovadoras que precisan de atención puntual la operación de toda reforma educativa, desde su diseño. Pero de poco sirve hacer cambios sustanciales en el discurso educativo, si se sigue con un plan de estudios diseñado sin el involucramiento de quienes lo operan; con programas curriculares inviables envueltos por una organización escolar desactualizada a los requerimientos de la actual población

estudiantil, a la imposición de horarios escolares rígidos y/o porque están alejados de los intereses de aprendizaje de los alumnos.

Ante la crisis ambiental y la búsqueda de nuevos caminos que posibiliten una relación más armónica con la naturaleza, la educación ambiental se presenta como un medio apropiado para coadyuvar al logro de los objetivos señalados en la Agenda 2030, y que en conjunción de todos los actores que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación básica, se generen alternativas sustentables.

En este tenor, se aclara que de la impartición en línea del curso Educación Ambiental para la Sustentabilidad. El Camino para una Educación Humanista¹ cuyo propósito fue el diseño de propuestas educativas innovadoras que fortalezcan la relación entre su entorno inmediato y el medio ambiente global mediante prácticas escolares sustentables, surge el estudio para identificar las percepciones y actitudes ambientales de los participantes, las prácticas escolares y su incidencia de la educación ambiental en el currículo escolar de educación básica.

Formación continua

En general, los problemas ambientales globales afectan a todas las especies, provoca daños a los ecosistemas y solo por mencionar un ejemplo, el año 2020 ha sido el año más cálido del que se tengan registros (UNESCO, 2021a). La degradación ambiental que se vive, demanda medidas oportunas para impedir su prolongación, con acciones individuales y de cada comunidad que respeten y promuevan cotidianamente los valores ambientales por convicción, lo cual no se presenta por generación espontánea, precisa de una formación ambiental en la tarea docente que favorezca la gestión escolar eficaz.

Aun cuando a nivel internacional, diversos organismos y especialistas han promovido reuniones y publicaciones vinculadas con el desarrollo profesional docente y su relación con la mejora de la educación, la necesidad de implementar programas semejantes, como una de las estrategias para mejorar la calidad de los aprendizajes, ha sido con escasa preparación ambiental docente. En este tenor, se menciona la

¹ Para fines de este documento, se utiliza el termino Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAS) en lugar de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) considerada porque proporciona a los educandos de todas las edades los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para superar los desafíos mundiales interrelacionados a los que debemos hacer frente, fundamentalmente el cambio climático, la degradación medioambiental, la pérdida de biodiversidad, la pobreza y las desigualdades (UNESCO, 2021b).

elaboración de una encuesta en línea para el estudio a unos 1600 profesores y responsables de educación, en la que un tercio de los encuestados indicó que los temas relacionados con el medio ambiente no formaban parte de la formación inicial docente (UNESCO, 2021b).

A través del devenir histórico, la función docente se ha hecho más compleja. Las nuevas demandas sociales y educativas precisan de procesos interinstitucionales para interactuar con personas expertas, así como de fomentar estudios intersectoriales que favorezcan la vinculación de especialistas y experiencias prácticas. A la fecha, en el ámbito de la formación continua², se integran la «capacitación», la «actualización» y el «desarrollo profesional». Aunque no siempre fue así; por décadas, la oferta en la localidad, ha sido mediante cursos cortos –impartidos en muchos de los casos por agentes externos al proceso educativo que desconocen los procesos escolares–, con temáticas descontextualizadas del contexto inmediato, limitados en duración, poco atractivos y un adecuado tratamiento didáctico.

Hace falta fortalecer servicios especializados para la implementación de currículos críticos, abiertos y enmarcados en la práctica docente, transformadores de la realidad. Por ello, es necesario contar con políticas públicas que concuerden con los discursos normativo, operativo y cotidiano, que incluyan el reconocimiento de las prácticas pedagógicas, así como los saberes, la identidad y experiencias de los docentes, esto último acompañada de una clarificación de sus conocimientos y vivencias, particularmente de la dimensión ambiental y su abordaje para aplicar los criterios de justicia, sustentabilidad y participación al proceso educativo. Ello permitirá estudiar un acercamiento de los resultados prácticos para avanzar –como en este caso– en la reflexión sobre las posibilidades de la educación ambiental como herramienta para enriquecer las prácticas escolares de educación básica.

Educación ambiental en el currículo escolar de Educación básica

El reconocimiento de la educación ambiental como instrumento de gestión y, al mismo tiempo, integrante de una educación global y permanente, constituye una premisa medular en la actualidad si se desea lograr la protección del medio ambiente y el desarrollo sustentable.

² En México, la formación docente presenta dos formas: inicial y continua; la primera forma a los futuros formadores de educación básica, mientras que la segunda orienta a los profesores en servicio hacia el desarrollo profesional.

Desde la década de los 70 del siglo pasado, cuando las autoridades internacionales y nacionales han convocado a una participación de todos los sectores de la población, especialmente del educativo, para promover su inclusión educación ambiental en los programas escolares, no ha sido suficiente.

De acuerdo a la UNESCO (2021b), *Aprender por nuestro planeta*, presenta el análisis del currículo de aproximadamente 50 países de diversas regiones del mundo, en el que se afirma que más de la mitad no hace referencia al cambio climático, mientras que el 19 % habla de la biodiversidad; además, destaca la falta de atención a las habilidades socioemocionales y a las capacidades encauzadas a la acción, para orientar a los alumnos en la adquisición y fortalecimiento de conocimientos, competencias, valores y la iniciativa para actuar en favor del planeta.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde la última década de siglo pasado, introdujo contenidos ambientales en los Planes de Estudio de la Educación Básica³, y en los programas de capacitación magisterial. Su inclusión en las Reformas Educativas en Educación Preescolar, 2004; Educación Primaria, 2009; Educación Secundaria, 2006; Educación básica, 2011, han abarcado diversas temáticas ambientales en el currículo, en la generación de materiales educativos y en las estrategias docentes.

Los planes y programas de las últimas tres reformas han sido muy ambiciosos y en su planteamiento curricular, sustentan su integración, esta no resultará si no se acompaña de una adecuada estrategia ambiental docente que a la fecha es precaria. En la voz de algunos especialistas como González (2000), la práctica escolar ha sido con mayores dificultades en el abordaje de los contenidos ambientales, con escueta promoción de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales que favorezcan la reflexión sobre sí mismos y su entorno.

Un acercamiento a las percepciones y actitudes ambientales

Es prioritario fortalecer las acciones educativas que contribuyan a la formación integral de la persona (Gomera, 2008) mediante una enseñanza que conlleve a una «conciencia ambiental», lo que implica trabajar en sus creencias, percepciones,

³ En México, la Educación Básica (EB) comprende tres niveles obligatorios: Educación Preescolar, impartida generalmente en tres grados (alumnos de 3 a 5 años de edad); Educación Primaria, ofertada en seis grados (alumnos de 6 a 12 años); la Educación Secundaria, proporcionada en tres años, (alumnos de 12 a 15 años).

conocimientos y actitudes. En este tenor, se cita que las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados por cada individuo y constituyen un factor determinante para la creación de sus juicios y opiniones personales, manifestadas en actitudes o predisposiciones de la conducta que los docentes brindan en su enseñanza (Ocaña et al., 2013).

Desde esta óptica, el estudio se enfocó en un acercamiento a las cuatro dimensiones de la conciencia ambiental (Gomera, 2008):

- Cognitiva: grado de información y conocimiento sobre cuestiones relacionadas con el medio ambiente (ideas).
- Afectiva: percepción del medio ambiente; creencias y sentimientos en materia medioambiental (emociones).
- Conativa: disposición a adoptar criterios proambientales en la conducta, manifestando interés o predisposición a participar en actividades y aportar mejoras (actitudes).
- Activa: realización de prácticas y comportamientos ambientalmente responsables, tanto individuales como colectivos, incluso en situaciones comprometidas o de presión (conductas).

En este contexto, resultó importante distinguir en los docentes –identificados como uno de los principales ejes del proceso educativo– sus opiniones, respecto a lo qué hacen en sus prácticas cotidianas; a partir del conocimiento de lo que se quiere –valores e intereses–, lo que se puede –capacidades– y lo que se debe hacer –responsabilidades–, por lo que se tomó como referencia su problemática particular inserta en una global (familia, comunidad, región, país), considerada como resultado de las relaciones que se establecen entre las dinámicas propias de los componentes de la sociedad y de la naturaleza e íntimamente relacionada con la posible transformación del ambiente en las prácticas escolares y la potencial educación ambiental en el currículo escolar.

Por consiguiente, fue pertinente estudiar ¿Cuáles serán las percepciones de educación ambiental de los docentes y donde se informan de la situación ambiental actual? ¿Cuáles serán las acciones de educación ambiental que los docentes practican, y ¿Cuáles serán los contenidos de educación ambiental que podrían incluirse en el currículo escolar para fortalecerlo?

Percepciones y actitudes ambientales en la formación continua

Para identificar las percepciones y actitudes ambientales que los participantes reflejaron, se exploró desde el paradigma cualitativo orientado a entender el problema desde la percepción de los sujetos, las creencias y motivaciones que subyacen en sus acciones. En este marco, la averiguación acerca del tema poco estudiado se hizo mediante el registro de las circunstancias del contexto en el que ocurrió (Pérez-Serrano, 2007).

Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario⁴ y el análisis de contenido. Con relación al primero, se aplicaron dos instrumentos: uno previo al curso, semiestructurado por 30 ítems con preguntas de respuesta estructurada o abierta para identificar sus percepciones y otro, aprovechado al final, de 17 cuestiones acotadas a las acciones de educación ambiental que ejercen y sus prácticas escolares, así como su posible inclusión en el currículo escolar para su fortalecimiento. En ambos también se valió del formato de escala tipo Likert desde «muy de acuerdo» a «muy en desacuerdo» de opción múltiple (Ocaña et al., 2013).

El análisis de contenido como técnica de investigación (Tinto, 2013) se usó para estudiar la información obtenida en forma textual o narrativa declarada proveniente de varias fuentes: cuestionario, notas transcritas de los participantes vía correo electrónico, opiniones recabadas en los foros de discusión y materiales generados en las actividades de los cuales se extrajeron significados y detalles profundos de los encuestados. Aunque también se aprovechó la comunicación vía WhatsApp, esta no se abordará debido a que fue para comunicar situaciones personales de avisos en su totalidad.

De acuerdo a Krippendorff (1990), el procedimiento consistió en la identificación y definición de las unidades de análisis guiada por los datos seleccionados, la situación circunstancial y temporal ubicada en el escenario referido a los meses en que se generó el diseño y desarrollo del programa (enero a mayo del 2021), y el contexto social.

Los hallazgos significativos –categorizados en tres, en este documento presentan una parte de dos–, se aprecian ideas sobre las concepciones del ambiente, sus problemas

⁴ El cuestionario dirigido a los participantes estuvo conformado por cuatro aspectos: Datos generales sobre el perfil; Percepción e información del medio ambiente, referidas a identificar cómo percibe el medio ambiente y los medios que utiliza para obtener información; Importancia y acciones para el cuidado del medio ambiente acerca de la disposición para la mejora del ambiente a través de la educación ambiental (enfoque/concepciones) y su importancia relativa en la vida escolar/diaria, y, la educación ambiental en el currículo escolar que exploran en el participante las prácticas escolares y las concepciones (enfoques) que tienen de la educación ambiental, y su conocimiento del contenido temático en el actual currículo escolar.

y de estos, los que son prioritarios de atender; grado de información y conocimiento que identifican la situación ambiental actual. Las prácticas escolares que realizan y su potencial transversalidad curricular se enmarcan en la estructura de Gomera (2008) y González (2000), para buscar el acercamiento a las percepciones ambientales declaradas.

Las percepciones ambientales en la docencia

Para tener una aproximación a la conciencia ambiental, se hizo un acercamiento a las percepciones y conocimientos ambientales expresados por el grupo de 47 mujeres y 4 hombres, sobre las concepciones del ambiente, sus problemas y los que son prioritarios de atender, la información y conocimiento que identifican sobre la situación ambiental –entre otros–, por lo que se citan algunos aspectos.

Una buena parte de los participantes relacionan los recursos como el agua y los bosques como elementos propios del ambiente: los bosques, los montes, el campo, 34 (63 %) afirmaron estar *totalmente de acuerdo*; aunque 4 (7 %) respondieron *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*. El mar, los ríos y las playas, 37 (69 %) confirmaron estar *totalmente de acuerdo*; aunque 5 (9 %) respondieron *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

En este tenor, la necesaria actitud de apreciación y respeto (González, 2000), es valiosa. Este concepto alude a la conservación del medio físico natural, lo que pone de manifiesto la importancia de estar en contacto con esa naturaleza para disfrutar y admirar, ya que puede renovar el espíritu, con lo cual se incide en la dimensión afectiva (Gomera, 2008).

En el desarrollo del curso, aunque en las actividades identificaron otros elementos del enfoque global del ambiente, sus percepciones difícilmente cambiaron como se refleja en la siguiente expresión:

Para que un niño o niña tenga respeto por el ambiente ha de ir de forma asidua al campo, la montaña, la playa, a un camping, parques naturales... De esta forma, los pequeños irán adquiriendo respeto y conciencia por la naturaleza y tendrán la necesidad de cuidar el entorno, de no contaminarlo y mantenerlo limpio. Es más fácil preocuparse por algo cuando se conoce de primera mano y se ha disfrutado de él (L.B. 2º. Foro).

Sobre las percepciones acerca de la preocupación del medio ambiente, 35 % expresaron que les preocupan «mucho» los problemas ambientales que afectan al mundo, sin embargo, solo el 4 % los ubicó lejanos al lugar donde viven. Con relación a

los elementos que forman parte del ambiente, en su mayoría reconocieron que son agua, la vida silvestre o el aire que se respira; pero no así, las dimensiones sociales y económicas del ambiente.

Estas respuestas brindadas al inicio del programa, no fueron concordantes con los enfoques/temáticas ambientales expresadas en las actividades. Las acciones pedagógicas proyectan un cambio, por lo cual se estima que, en esta parte de sus percepciones hubo evolución y, sobre todo, en las planeaciones didácticas generadas en el curso. Todos los participantes siempre manifestaron interés o predisposición a participar en actividades y aportar mejoras, con lo cual se involucra en dimensión conativa (Gomera, 2008).

Acerca de sus problemas el 72 % de las educadoras consideraron menos urgente la temática de ciudad y barrios bonitos, jardines y monumentos para admirar, así como las calles anchas y asfaltadas, mientras que el 64 % de primaria los consideran como más urgente. Aconteció lo mismo al mencionar el problema del aumento de población, la necesidad de más alimentos y mejor asistencia sanitaria y de salud, las de preescolar (66 %) valoraron menos urgente, mientras que los de primaria (72 %) lo evaluaron como más urgente. Estas expresiones al inicio de curso, todos coincidieron en este enfoque cuando se les inquirió sobre el entorno político y social, solo 15 (28 %) respondieron «de acuerdo», y 10 (19%) *totalmente de acuerdo*. Con lo cual, se proyecta la necesidad de promover la adquisición de habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana, lo que va más allá del abordaje pedagógico –entre otros–, que incluye la incorporación de elementos socioculturales, tecnológicos e históricos en su práctica curricular.

Con relación al grado de información y conocimiento sobre la situación ambiental que se vive, una parte de los docentes atestiguaron sentirse poco informados: 17 educadoras (59 %) aseguraron «poco» y 7 (24 %) afirmaron «algo»; solo 5 (17 %) aseveraron «bastante», además de que no hubo una participante que dijera «mucho» o «nada». Al igual, en los docentes de primaria, 15 (60 %) afirmaron «poco»; 10 (40 %) «bastante», y no hubo quien dijera «nada», «algo» y «mucho».

Se valora que esta situación tiene como causa, el hecho de que la educación ambiental y la problemática han evolucionado, siendo cada vez más complejas; dado que los docentes han tenido escasas oportunidades de formación continua contextualizadas para su práctica profesional y específica en esta temática de estudio, se presenta la oportunidad de promover procesos sustentables de formación ambiental docente.

De este modo, la mayoría de los participantes afirmaron enterarse «*algo*» de la situación ambiental, a través de la TV (46 %) y «*poco*» en radio (26 %), internet (39 %) y/o con los vecinos-comunidad (39 %), por lo que se aprecia la necesidad de promover procesos de formación ambiental docente. Actualmente los contenidos relacionados con esta temática obtenidos en los medios de comunicación abordan, en su mayoría, los problemas ambientales, sin atender sus causas; aunado a que los escasos programas que fomentan la cultura tienen precaria divulgación.

Las prácticas docentes y la educación ambiental

Con relación a la dimensión afectiva de la conciencia ambiental (Ocaña et al., 2013), las creencias y sentimientos medioambientales de los participantes, estuvieron situadas en acciones pedagógicas. Las declaraciones en los foros, situaciones didácticas y planeaciones, captaron mensajes o ideas que representan sus conocimientos. Este reconocimiento les brindó confianza para comprender que los valores ético-ambientales ejercidos en su experiencia, resultan significativos; además que favoreció su actuar sobre situaciones del medio ambiente que les rodea.

De acuerdo a Gomera (2008), los participantes expresaron previo al curso, únicamente la dimensión verde en las acciones, sin embargo, esta postura fue cambiando al enfocar las estrategias pedagógicas generadas envueltas de aspectos relacionados elementos filosófico, ético y humanista, tal como quedó plasmado en la siguiente expresión:

Considero muy importante promover la Educación ambiental en el aula y no solo como el cuidado de la naturaleza y los recursos, también en términos de valores, donde todos los alumnos tengan como base en su vida el respeto, el respeto a ellos mismos, a sus compañeros, a sus pertenencias y las de los demás, respeto a la vida humana, a la vida animal, respeto a nuestro planeta (C.D. Contenido en el diseño de situación didáctica)

Se apreció que quienes laboran en preescolar articularon rápidamente las actividades de educación ambiental contempladas en los planes y programas de estudio con las estrategias extracurriculares (principalmente porque en este nivel educativo, utilizan el método de proyectos para el desarrollo de su programa curricular) como se muestra a continuación:

Los niños se encuentran en una etapa de desarrollo muy favorable para aprender no solo las asignaturas básicas, sino también, para observar, analizar, explorar y comprender el mundo desde una perspectiva más científica, ya que se encuentran en etapas del desarrollo cuyos intereses parten de la realidad inmediata de la sociedad y mundo que los rodea (K.G. 2º. Foro).

Los participantes que laboran en primaria resultaron más críticos cuando reflexionaron sobre los materiales educativos:

Considero que dentro de los libros de texto aún falta integrar información sobre educación ambiental. Si el docente se encarga de integrar esta información dentro de su práctica profesional y la emplea accionando junto como los alumnos; primero a conocer sobre el tema, después a tomar conciencia de lo que se enseña y posteriormente ponerlo en práctica, primero dentro del aula y en su contexto escolar, los niños serán los transmisores de esa información a su casa y empezará una transformación paulatina de la sociedad (M.L. Diseño de una planeación didáctica).

Las concepciones de educación ambiental cuya dimensión conativa (Gomera, 2008) aborda enfoques que han ido cambiando a través del tiempo, representó la temática que les costó mayor esfuerzo; sin embargo, en la mayoría de los casos, bien comprendido; si al principio, expresaron concepciones fragmentadas con predominio en prácticas verdes, en sus actividades lograron aplicar elementos clave para su inclusión como eje transversal:

Nosotros como docentes, debemos comprometernos a mejorar nuestra práctica no solamente en contenidos básicos como lo son español y matemáticas, sino darle la importancia que se merecen los temas relacionados con la naturaleza, pues los alumnos necesitan comprender que forman parte de un ecosistema, en el cual, las acciones que realizamos día a día son capaces de perjudicar o beneficiar a cada uno de nosotros y nuestro entorno. Este tipo de temas, no es necesario impartirlos desde una sola asignatura, sino de manera transversal, en la cual aprovechemos algunas situaciones en las que se puedan relacionar temas como sustentabilidad, ... (K.G. 2º. Foro).

Además, la mayoría de los participantes con experiencia de más de 20 años en el nivel educativo donde desempeñan su práctica profesional, coincidieron en que la carga de los programas presentes en cada grado escolar, el limitado horario, así como las formas de organización y administración escolar, forman parte de la

limitación/obstaculización de las actividades académicas significativas. Igualmente, reconocieron que las concepciones relacionadas con la educación ambiental implican mayor preparación en los ámbitos social y/o ambiental.

Estos son algunos hallazgos significativos en un entorno educativo real, si se considera que los programas escolares que cursaron cuando fueron estudiantes de formación inicial docente datan de 25 años atrás, época en la que la dimensión ambiental fue restringida; las concepciones ambientales reducidas en sus planes de estudio, y que, a la fecha, los programas de formación continua de la localidad, la educación ambiental no es prioritaria de atender.

Los participantes de preescolar y primaria coincidieron al reflexionar sobre el potencial de la educación ambiental como elemento rector para la construcción de un modelo innovador de enseñanza; reconocieron su pertinencia en la planeación y exposición de actividades académicas, así como las dificultades institucionales para su abordaje transversal en el desarrollo del programa. La sinergia entre docentes y directivos contribuyó a crear un ambiente para interactuar, al comunicar sus ideas o creencias en algunas actividades realizadas.

Para impulsar proyectos de educación ambiental en Educación Básica de forma integral, es importante distinguir que sus principios rectores corresponden a los enfoques enunciados en la mayoría de las reformas educativas (humanista, holística –entre otras–), es prioritario comprender a quienes ejecutan los programas escolares; partir primeramente del perfil de los docentes, identificar cómo conciben el ambiente y la educación ambiental, sus problemas y conocer cuáles son los temas prioritarios de atender.

A manera de conclusión

Actualmente con el apoyo de las herramientas digitales y la modalidad escuela-casa, el desempeño docente adquiere mayores responsabilidades pedagógicas, didácticas y habilidades de comunicación, por lo que para un adecuado y sustentable programa escolar, una prioridad es representada por la formación continua, de forma tal que fortalezca el desarrollo profesional de quienes operan el sistema educativo.

En la actualidad, se tiene la certeza que la educación ambiental curricular es posible en el Plan de Estudios de Educación Básica, si los programas escolares se acompañan –entre otros– de una pertinente formación ambiental docente y estrategias

de seguimiento y evaluación. A la fecha, los escasos programas a los que tienen acceso los docentes de educación básica, señalan objetivos ambiciosos, pero que difícilmente podrían aplicar en su vida cotidiana.

Sin embargo, los múltiples factores que inciden las posturas oficiales para brindar una visión integradora de educación ambiental en la «actualización» y «desarrollo profesional», precisa de contar con un asesoramiento continuo en los programas; un equipo interdisciplinario cuyo perfil represente un compromiso personal, institucional y comunitario que genere el impulso de políticas educativas apropiadas, además de espacios académicos flexibles en la práctica escolar, en los que se fomente el reconocimiento y gestión escolar de experiencias docentes locales que merecen ser recuperadas porque resultan viables y sustentables para la formación de niños y jóvenes en el entorno inmediato, aunque no generalizables para toda la población.

Ante el reto de contribuir a mejorar la calidad educativa, sería importante continuar con el análisis de las percepciones ambientales docentes en próximas investigaciones; difundir el impacto de los procesos de formación continua, contextualizados a las necesidades e intereses de los participantes, donde se distingan sus accesibles contenidos, se valoren los saberes docentes, y cuyo alcance represente una pertinente herramienta desde la planeación y gestión escolar de proyectos educativos para el desarrollo sustentable.

Referencias

- Gomera, A. (2008). *La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario*. Universidad de Córdoba. Centro Nacional de Educación Ambiental. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulosdeopinion/2008_11gomera1_tcm30-163624.pdf
- González, E. (2000). Los desafíos de la transversalidad en el currículo de la Educación Básica en México. *Tópicos en educación ambiental*. 2(6), 6-69.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias. Investigación Didáctica*. 21(2), 265-280. <https://n9.cl/lolra>

- Moyano, E., y Jiménez, M. (2005). *Los Andaluces y el Medio Ambiente. Ecobarómetro de Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Medio Ambiente. http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/consolidado/publicacionesdigitales/40-746_LOS_ANDALUCES_Y_EL_MEDIO_AMBIENTE-_ECOBAROMETRO_DE_ANDALUCIA/40-746.htm
- Ocaña, M., Pérez, M., y Quijano, R. (2013). Elaboración y validación de una escala de creencias de los alumnos de educación secundaria obligatoria respecto al medio ambiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 17(1), 431-454. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL10.pdf>
- Pérez-Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez-Serrano, G. (2007). *Modelos de Investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Tinto, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizada para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto de origen. *Provincia*. (29), 135-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>
- UNESCO. (2021a, mayo 10). *Aprender por el planeta: ¿Qué debe saber?* UNESCO. <https://es.unesco.org/news/aprender-planeta-que-debe-saber>
- UNESCO. (2021b, mayo 12). *La UNESCO urge a hacer de la educación medioambiental un componente central del currículo escolar de todos los países de aquí a 2025*. UNESCO. <https://n9.cl/ubq6c>

Uma experiência de pesquisa-formação para educadores ambientais

Jeniffer de Souza Faria e Mauro Guimarães

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

jenidocumentos@gmail.com

Palavras-chave: educação ambiental; ciberpesquisa-formação; ComVivência Pedagógica.

Introdução

A estrutura social moderna tem como característica dominante o modelo capitalista, o qual tem conduzido práticas educativas para adaptar e/ou manter o sujeito preso a uma racionalidade instrumental que dicotomiza o ser humano, se apropria da natureza como mercadoria e banaliza a vida. Para superar esses aspectos, bem como a visão fragmentada e superficial da realidade, acreditamos que uma educação dialógica, a qual considera a complexidade, integralidade e simultaneidade da condição humana é um dos caminhos para instituir novos padrões civilizacionais e societários.

Nesse contexto, olhar para o processo histórico de afastamento do ser humano de sua essência natural, dos aspectos relacionados à ancestralidade, religiosidade, relações coletivas, principalmente frente à proliferação das tecnologias de comunicação e informação, especialmente por meio das redes sociais que também têm contribuído significativamente para o descompromisso com nossa própria interioridade, requer, daqueles que pensam e fazem uma educação ambiental fundamentada na corrente crítica, procedimentos pedagógicos numa perspectiva mais radical de formação com a finalidade de transformar e ser transformado.

Por isso, neste texto, emergimos reflexões que contribuem com propostas de formação que utilizam dispositivos digitais, a partir do relato de uma experiência formativa, campo de uma pesquisa de doutorado, que articulou momentos virtuais e imersão vivencial (presencial) para educadores ambientais. Tomando como base a abordagem teórico-metodológica denominada «ComVivência Pedagógica»¹, podemos

¹ ComVivência Pedagógica é uma proposta teórico-metodológica que estrutura um ambiente educativo intencional para formar educadores ambientais, numa perspectiva mais radical, a partir de outras epistemologias. Essa proposta constitui-se de reflexão com imersão (práxis- ação e reflexão) com a finalidade de transformar e ser transformado, tornar o Educador um Ser mais ambiental. Para saber mais

compreender as implicações dos dispositivos digitais sob a ótica dos participantes para desenvolver outras possibilidades pedagógicas de formação.

Os estudos teóricos realizados sobre educação *on-line* (Santos, 2005, 2010, 2014; Silva, 2010; Silva et al., 2010) revelam que nessa modalidade, a partir da *web 2.0*, processos educativos podem ocorrer sob uma perspectiva dialógica, livre de coação, reflexiva, crítica, emancipatória, colaborativa e solidária. Portanto, de acordo com essa premissa, é possível formar educadores como sujeitos sócio-históricos, leitores de si e de suas circunstâncias desde que as propostas pedagógicas de formação *on-line* estejam pautadas em outra racionalidade, ou seja, não relacionada ao conceito de educação para a competitividade ou instrumental voltada à adaptação das massas ao sistema dominante.

Atrelado a esse conhecimento, tomamos as orientações teóricas em torno da educação ambiental crítica, principalmente, pelas reflexões de Paulo Freire (1967), Mauro Guimarães (2011), Frederico Loureiro (2020), dentre outros autores que permitem pensar, agir e sistematizar a complexidade ambiental que busca considerar a desordem e as relações múltiplas para instituir novos paradigmas educacionais e formativos.

O entrelaçamento desses campos de saber, bem como princípios formativos amparam a prática educativa como possibilidade de proporcionar um processo que usufrui do potencial comunicacional da internet, mas na contramão de uma racionalidade instrumental.

Contextualização

As tecnologias vêm integrando, cada vez mais, a educação e conquistando espaço significativo com finalidades diversas, dentre elas podemos citar a democratização do acesso à informação, romper com barreiras de espaço e tempo e prestar-se ao movimento de formação de pessoas. Sobre esse último aspecto, precisamos estar atentos a tais iniciativas por entender que há, ao menos, duas vertentes quando analisamos os propósitos de uma educação que faz uso dos aparatos tecnológicos.

De um lado, pode-se destinar a manter a razão instrumental, ou seja, aliar-se ao propósito neoliberal com a proposta de adaptar as massas ao sistema dominante para atender aos interesses do capital. Outra perspectiva é a que estabelece formas de

ler Cruz (2019); Granier, 2017; Guimarães e Granier (2017); Guimarães e Medeiros (2016); Guimarães et al. (2020); Nunes (2019).

compreensão e uso da tecnologia para confrontar tal racionalidade, a partir das possibilidades de formação voltada à emancipação, reflexão crítica e autocrítica, aproximação dos sujeitos imersos em um contexto sócio-histórico, atendendo aos interesses da população (Zuin e Pesce, 2010).

A partir dessas reflexões, no âmbito da educação ambiental, percebemos que a primeira tem trabalho para manter o paradigma educativo naturalista, reducionista, utilitarista, antropocêntrico e individualista, pois aprisionados a uma armadilha paradigmática² «reforça aspectos de um processo pedagógico focado no indivíduo», baseado na ideia de que transformando primeiro os indivíduos, podem transformar a sociedade.

Porém, este cenário é apenas um lado da moeda. Apesar dos desafios e limites, há iniciativas de educativas potentes que articulam elementos das ambiências virtuais e/ou mídias digitais com momentos presenciais, em uma nova perspectiva: a das possibilidades de desenvolver novas formas de comunicação pautadas na transversalidade, interatividade e cooperação (Lévy, 2010).

Todavia, reconhecer as potencialidades comunicacionais da educação *on-line* e de outros modelos não é o suficiente para instituir um paradigma nas práticas educativas que valoriza a conectividade e estabelece uma rede plural de aprendizagem. É preciso refletir sobre as formas como os sujeitos têm estabelecido relações consigo, com o outro e com o mundo, bem como sobre as implicações socioculturais das tecnologias na atualidade.

Mediante esta constatação, Loureiro (2020, p. 78), com base na perspectiva dialética de Marx, salienta que todo desenvolvimento tecnológico não resulta apenas em efeito positivo ou negativo, pois «nada em si é bom ou ruim, mas depende do modo como é feito, por quem é apropriado, em que condições e em benefício do quê».

É nesse cenário tenso e controverso que constatamos a urgência na transformação dos processos educativos para formar potenciais educadores ambientais, conscientes e ativos que possam contribuir com a ruptura das características conservadoras que nos mantém presos a armadilha paradigmática. Conforme salienta Loureiro (2020, p. 80-82) precisamos «adotar um posicionamento de permanente questionamento com vistas a

² Guimarães (2011) denomina armadilha paradigmática, a dinâmica que limita a compreensão da realidade por estar presa inconscientemente aos referenciais disjuntivos e, por conseguinte, impossibilita novas práticas que superem a perspectiva tradicional, simples e fragilizada fomentada pela racionalidade instrumental moderna.

construir conhecimentos que sirvam para a emancipação e para a transformação da sociedade», corroborando com a finalidade primeira da perspectiva crítica.

E no que se refere, especificamente, à questão socioambiental, cabe analisar e denunciar os projetos de dominação da natureza, bem como mobilizar e debater sobre os rumos da sociedade de consumo e de todas as «verdades» que estagnam o pensamento, a prática educativa e política que ameaça a continuidade da vida planetária.

A partir dessa demanda, a abordagem teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica desenvolvida para a formação de educadores ambientais, se estrutura em torno de uma vivência coletiva baseada em outros referenciais, onde o ambiente educativo³ é construído sob uma perspectiva integrativa e não disjuntiva.

Esta abordagem até então desenvolvida apenas presencialmente, a partir da nossa experiência formativa usufrui da virtualidade⁴ na primeira parte do processo. Assim, foram programados sete encontros virtuais seguido de um momento imersivo e finalizado com outro encontro virtual. Esta dinâmica foi proposta devido aos participantes estarem geograficamente dispersos entre Brasil e Espanha⁵.

No que se refere à vivência presencial, o grupo que residia na Espanha teve como ambiente educativo a experiência do Caminho de Santiago, tradicional percurso de peregrinação que se dirige à Galícia, no norte da Espanha. Entre os dias 19 e 26 de setembro de 2019, percorreram a pé 114 Km a partir da cidade de Sarria até Santiago de Compostela, passando por bosques em áreas rurais, cruzando pequenos povoados. O grupo que reside no Brasil teve como ambiente educativo, entre os dias 21 e 22 de setembro de 2019, o Centro de Expansão da Consciência Brahmatma Diva situado no município de Itatiaia, RJ. Esse centro proporciona, ocasionalmente, retiros/rituais temáticos com Ayahuasca⁶.

³ Um ambiente educativo significativo tem por objetivo instituir uma dinâmica com base em cinco princípios formativos (reflexão crítica, indignação ética, desestabilização criativa, intencionalidade transformadora, postura conectiva) numa perspectiva integrativa a partir de outras epistemologias, temporalidade e espaços. Provocar uma experiência significativa, ou seja, transformadora de pensamento e postura, com sentido único, mas constituído no coletivo.

⁴ Encontros síncronos por meio de videoconferência.

⁵ Quatro integrantes estavam no Brasil e residiam em estados e municípios diferentes - Taubaté-SP; Seropédica-RJ e Porto Real-RJ. Outros quatro integrantes residiam temporariamente em Santiago de Compostela, em função do pós-doc e do programa sanduíche da CAPES.

⁶ Ayahuasca, nome quíchua de origem inca, refere-se a uma bebida sacramental produzida a partir da decocção de duas plantas nativas da floresta amazônica: o cipó *Banisteriopsis caapi* (mariri ou jagube) com as folhas do arbusto *Psychotria viridis* (chacrona ou rainha).

Em comum, os ambientes têm como característica uma centralidade na relação dialógica entre outro modo de vida⁷ e a natureza, facilitando um reencontro do humano com o natural, proporcionando processos formativos de acordo com a proposta da ComVivência Pedagógica. Nesse tipo de formação, busca-se fomentar nos educadores com uma visão crítica da problemática socioambiental e, pela convivência com outros grupos humanos silenciados na modernidade, desencadear um movimento de desconstrução dos padrões estabelecidos para a construção de outros referenciais epistemológicos (Guimarães e Granier, 2017).

Por isso, acreditamos e defendemos que a partir de ambientes potencialmente educativos, subsidiados em outras epistemologias, é possível proporcionar experiências significativas que superam uma perspectiva de formação de instrutores com base em uma teoria e prática superficial, acrítica e fragmentada para tratar das questões socioambientais.

Como desdobramento da experiência híbrida⁸ de formação tivemos coautorias produzindo conceitos relevantes, constituídos a partir do estreitamento das relações e/ou conexões estabelecidas entre os participantes com os dispositivos nas ambiências formativas.

Objetivos

Diante do exposto linhas acima, o principal objetivo deste relato é apresentar uma possível conexão profícua entre educação ambiental e tecnologias em processos educativos, com base numa experiência formativa híbrida significativa para educadores ambientais. A partir de uma perspectiva transformadora na/da/com a natureza, atrelada a ambientes virtuais que oportunizem a construção e troca de saberes entre os participantes, estamos contribuindo com o desenvolvimento da proposta teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica.

Como desdobramento deste propósito, nos atentamos em compreender as implicações dos dispositivos digitais sob a ótica dos participantes; estabelecer

⁷ Perspectiva que supera a concepção naturalista de meio ambiente, dicotomização entre ser humano e natureza, culpabilização do ser humano como principal responsável pelos problemas socioambientais, dentre outros aspectos condicionados pelo paradigma racional moderno instrumental que desvaloriza e impede propostas educativas diferenciadas, sobre outras perspectivas, epistemologias e culturas. Considerar e valorizar outros saberes, tempos, espaços, culturas, dinâmicas, organização e tradições. Instituir e deixar-se conduzir por outra forma de pensamento, de relações, de compreender o mundo.

⁸ O hibridismo é uma característica da educação on-line, a qual destaca a articulação entre espaços físicos e virtuais em práticas educativas extrapolando os fluxos de transmissão da informação.

aproximação para instituir uma relação horizontal, dialógica e interativa; desenvolver o sentido de pertencimento, o qual define a identidade do grupo; perceber as transformações de si, as quais podem reverberar em nas práticas educativas e, por fim sistematizar saberes e práticas advindos dos diálogos entre os participantes da formação.

Metodologia

A experiência formativa é cada vez mais alvo de pesquisas qualitativas e quantitativas que buscam avaliar, analisar ou reformular posturas, concepções, teorias e práticas.

Dentre os diferentes caminhos possíveis sobre formação, nossa experiência se enquadra na esfera continuada, concebida como uma possibilidade de sanar as lacunas dos processos iniciais, mas também por corroborar com a permanente atualização dos profissionais em coerência com o princípio de *fazer pesquisa com* e não sobre alguém ou alguma coisa (educação, professores, processos, práticas), dicotomizando e reduzindo a objeto a formação do sujeito (Longarezi e Silva, 2013).

Em meio as diferentes possibilidades formativas continuadas, nos identificamos com aquelas que utilizam de conteúdo e estratégias de aprendizagem por meio do resgate das experiências significativas dos sujeitos em formação. Nesse contexto, nos inspiramos nas premissas da pesquisa-formação (Josso, 2004, 2007) por dar ênfase aos processos de subjetivação no âmbito da ciência, produzindo conhecimento reflexivo sobre nós mesmos e sobre o conhecimento que praticamos.

No processo dialógico propiciado pela pesquisa-formação, o conhecimento produzido se apoia na experiência existencial, nos momentos intersubjetivos, ou seja, no encontro e na partilha entre atores, «cuja intensidade pode produzir conscientização e transformação» (Josso, 1991 como citado em Perrelli et al., 2013, p. 281).

Nessa perspectiva, Perrelli et al. (2013) corrobora com as premissas de Josso (2004), quando afirma que um processo formativo precisa ser pensado a partir da experiência. Larrosa (2002, p.20-21) expande esse conceito e nos convida a «pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*». Isso significa «dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, [...] e também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos».

Perante a isso, as experiências de imersão e toda produção do saber em torno da formação são objeto de estudo e inspiração das reflexões que emergem a partir de sons,

imagens e textos, delimitando possibilidades gradativas de mudança das necessidades existentes nos próprios indivíduos e de suas práticas. Nesse movimento, nos (trans)formamos.

Assim, a opção metodológica define-se como um procedimento que vai se configurando com criatividade na dinâmica do processo formativo, intrínseco às dinâmicas da vida e às experiências dos sujeitos, em diálogo com o referencial teórico.

Resultados

Podemos perceber que a complexidade da problemática ambiental gera processos igualmente complexos na formação de educadores ambientais (Granier, 2017). Neste sentido, Leff (2008, como citado em Granier, 2017, p. 117) ressalta a importância de se buscar caminhos metodológicos inovadores, para a construção de um conhecimento híbrido, com espaço para diferentes saberes, e que promova o engajamento crítico do educador nas questões contemporâneas. Deve-se considerar ainda que, para avançarmos em direção a um maior equilíbrio socioambiental, é vital que haja uma transformação das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Neste sentido, mostra-se pertinente que sejam oportunizadas, em processos formativos de educadores ambientais, experiências de reencontro com o natural.

Em complementação a esta observação, e num movimento de romper com o paradigma disjuntivo e a visão antropocêntrica de mundo, mostra-se essencial também à formação do educador ambiental o desenvolvimento do sentido de pertencimento ao coletivo, à natureza, ao cosmos. Entretanto, para que isso aconteça, «é inevitável passar pela construção de relações dialógicas, o que por sua vez, passa pela amorosidade, que está relacionada ao amor pelos seres humanos e pelo mundo» (Granier, 2017, p.115).

A partir desses pressupostos entendemos que imersos em um movimento formativo vivencial, ou seja, em uma experiência de grande impacto, contemplamos os anseios pela superação do paradigma hegemônico de tendência conservadora de educação ambiental, que guia e engessa a formação de educadores nas universidades, negando a práxis educativa e inspirando práticas ingênuas, fragilizadas e perversas no cotidiano escolar, incapaz de superar a crise socioambiental.

Nesse sentido, propor uma estrutura de caráter radical⁹, ou seja, por meio de experiências interculturais significativas vividas e sentidas pautadas em outro paradigma que supere os limites de uma concepção que mascara ou perpetua o paradigma disjuntivo para a formação do educador ambiental, poderá ser potencialmente um caminho capaz de instituir novos modos de viver e estar no mundo.

Entretanto, numa perspectiva contemporânea, não podemos deixar de evidenciar as implicações sociais e culturais do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, de tal modo que possamos melhor compreender como os pressupostos da educação ambiental crítica podem ser articulados no contexto da cibercultura na experiência de formação da ComVivência Pedagógica.

Em linhas gerais, no campo teórico da educação ambiental, percebemos a preocupação real com os rumos da estrutura social moderna, principalmente no que diz respeito ao avanço tecnológico e suas implicações na educação e nas relações entre homens e entre ser humano e natureza. Revela-se uma urgência em promover propostas mais radicais de formação no âmbito formal e não-formal que reflitam criticamente sobre a realidade e proporcionem modos diferentes de pensar, agir, estar no mundo, ou seja, que sejamos capazes de promover transformações, mesmo que pequenas, mas significativas.

Um caminho possível que apontamos é justamente resgatar aspectos relacionados à ancestralidade, religiosidade e às relações coletivas para que todos os que se afastaram do seu Eu mais profundo, se reconectem com sua essência mais genuína, mais natural.

Reestabelecer o sentido da vida e compreender o seu verdadeiro propósito requer primeiro perceber-se desconectado e em seguida ter coragem para refletir e agir sobre algo ou sobre si em busca da reconexão, ou seja, romper a dicotomia e as amarras do antropocentrismo hierarquizante, assumindo ser parte [...], percebendo-se como um dos tantos elementos, que compõem a rede interdependente das relações, da natureza, da vida na Terra e no universo (Granier, 2017, p.63).

Esse movimento se depara com forte resistência para se desenvolver em uma sociedade que se caracteriza como individualista, utilitarista, reducionista, com relações hierarquizadas e de dominação. Por isso, mudar de vida e transformar o mundo implica

⁹ Em termos psicanalíticos utilizado por Marcuse (2018, p. 194-195) define radical como «uma preponderância no indivíduo dos instintos de vida sobre os instintos de morte».

em perceber, primeiro, em esfera individual, mas num processo global, a desordem das múltiplas relações que estabelecem hoje o padrão social da civilização.

Um dos vieses do padrão civilizatório que atentamos durante a formação está relacionado ao progresso da internet e das tecnologias. Quando superada a perspectiva de usabilidade restrita (repositório de conteúdo) ou perversa (*fake news*, pseudociência, negacionismo) via internet, as possibilidades educativas giram em torno de uma lógica mais democrática, autônoma e diversificada em relação aos modos de interação e diálogo. Nesse sentido, deixamos claro que existe ambiguidade entre os que usam interfaces digitais, principalmente, em processos formativos.

Na nossa prática, distinguimos que há pontos favoráveis e desfavoráveis, ou seja, se por um lado as interfaces podem beneficiar e fortalecer a comunicação entre sujeitos com interesses e preocupações comuns estabelecendo uma rede de informações e conhecimentos com potencial para alcançar e aproximar pessoas geograficamente dispersas. Por outro lado, há aspectos que alimentam um movimento de resistência às tecnologias devido ao fato de sabermos sobre as implicações negativas na vida cotidiana de crianças, jovens e adultos como os malefícios neurológicos, desequilíbrio emocional, acesso a qualquer tipo de informação principalmente da nova geração, assim como da urbanização, da industrialização, ou seja, práticas que nos afastam cada vez mais das experiências com a natureza, tornando as pessoas ansiosas, depressivas, estressadas, mas viciadas em se mostrarem felizes.

Diante disso, podemos inferir que o uso de tecnologia em processos formativos permite a aprendizagem compartilhada, ou seja, produções construídas coletivamente pelos integrantes e o alcance de pessoas com ideias, inquietações, pretensões comuns, as quais, por estarem geograficamente dispersas, não teriam a possibilidade de instituir movimentos de sinergia para defender causas ou enfrentar momentos de crise. O potencial democrático das redes pode e deve ser utilizado por aqueles que pensam e fazem a educação como prática da liberdade (Freire, 1967).

Todavia, tomar com criticidade os potenciais tecnológicos da comunicação deveria ser um dos pilares da educação básica, assim como a educação financeira, política, ambiental, ancestral, em saúde, plurirreligiosa, dentre outras. Enquanto não compreendermos como verdadeiramente se dá a configuração da sociedade moderna, com suas características, seus erros e acertos, assim como o papel da educação, estaremos fadados a fazer um uso limitado ou equivocado das redes. Ou seja, reforçaremos o modo de vida vigente ao dedicar tempo demasiado às telas nos

afastando cada vez mais da natureza, pois manter as pessoas ignorantes quanto a essas questões, por gerações, é infinitamente lucrativo ao sistema, na medida que condiciona e mecaniza as relações a ponto de eliminar o pensamento crítico que seria capaz de proporcionar escolhas mais livres.

Nesse contexto, o conhecimento teórico sobre a perspectiva crítica da educação ambiental é fundamental para contribuir com as práticas de educação *on-line* que pretende valorizar aspectos individuais e coletivos nas estratégias de formação. A partir de abordagens didáticas pautadas em princípios participativos, constatamos que a racionalidade instrumental pode ser rompida e transformações podem ser vislumbradas.

No que se refere a prática da ComVivência Pedagógica, vale ressaltar que ela se constitui como um movimento de resistência que historicamente persiste para que mudanças, mesmo que pequenas, ocorram. Instituir outra racionalidade demanda tempo, estar aberto ao novo exige muita coragem em escala individual e coletiva. Sem a perspectiva coletiva nenhum processo de transformação global pode avançar.

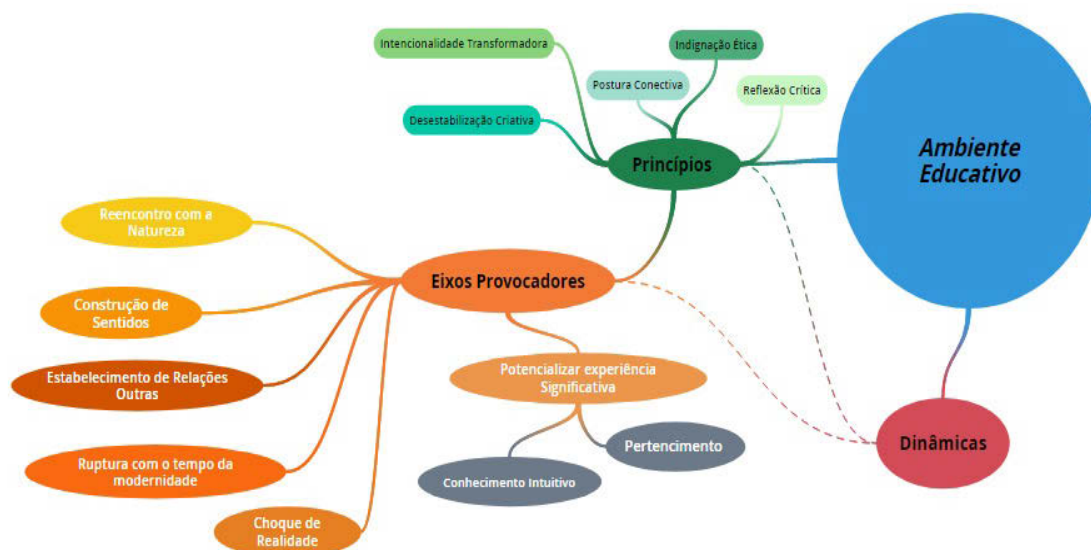
A parte da nossa experiência formativa *on-line* tinha como objetivo instituir relações horizontais entre os participantes a partir de uma dinâmica dialógica. Inconscientemente e paulatinamente, estávamos sendo motivados a estabelecermos vínculos de confiança e pertencimento, nos preparando para o momento da imersão (encontro presencial).

Além disso, tínhamos a pretensão de chegar ao final com algumas ideias e conceitos mais consolidados, principalmente os princípios formativos¹⁰ (reflexão crítica; indignação ética; postura conectiva; desestabilização criativa; intencionalidade transformadora) para dar subsídios a outras experiências. Na medida em que procuramos vivenciá-los nas nossas imersões, podemos perceber se e como eles estão presentes e qual a intensidade que a experiência nos toca através deles.

O entrelaçamento dos elementos que estruturam a ComVivência Pedagógica pode ser arranjado conforme a figura 1. Entretanto, vale dizer que se trata de uma imagem meramente ilustrativa, dado que, enquanto conceitos vivos de um ambiente educativo, não podem ser representados de forma linear, pois acontecem concomitantemente e combinados.

¹⁰ Outras categorias-chaves envolvidas no processo de desenvolvimento da proposta teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica, também foram abordadas: eixos provocadores, dinâmicas, ambiente educativo, experiência significativa, imersão vivencial, Ser mais ambiental.

Figura 1. Componentes da ComVivência Pedagógica



Fonte: Faria (2021, p. 134).

Nosso desafio é usar e aprofundar, cada vez mais, as categorias nos diferentes projetos, estabelecendo uma relação entre elas e os referenciais teóricos outros.

Para finalizar, o que mais chamou nossa atenção na experiência e que contribui para o campo da educação ambiental, especificamente, nos processos formativos, sejam eles formais, não formais, informais, com uso ou não de tecnologia é a concepção que o formador tem para formar e ser formado.

Ao sermos tocados pelas questões de uma população historicamente explorada e oprimida, somos motivados a implementar ações de ruptura com situações contrárias aos princípios da vida em sua plenitude singular, diversa e complementar ao outro. Mobilizamos outras relações de dialogia não opressora e julgadora que supera a negação do outro pela inversão da prioridade ao outro que me antecede (sujeito ético), experienciado pela força da amorosidade (Guimarães et al., 2020).

A partir da presença provocativa de princípios formativos em um ambiente educativo, acreditamos que educadores assim formados e formadores de outros educadores, terão maiores condições de implementar em suas práticas pedagógicas, ações melhor alicerçadas para o enfrentamento da crise civilizatória.

Referências

- Cruz, E. C. A da. (2019). *Pedagogia Decolonial do Santo Daime: referências à psicoativação em ambientes educativos* [Tese de doutorado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro].
- Faria, J de S. (2021). *Pesquisa-formação em educação ambiental on-line: experiências e saberes em rede* [Tese de doutorado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro].
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Civilização Brasileira.
- Granier, N. (2017). *Experiências de «Comvivência Pedagógica» a Partir de Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro].
- Guimarães, M. (2011). Armadilha paradigmática na educação ambiental. Em C. F. Loureiro (Org.), *Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental* (pp.11-29). Cortez.
- Guimarães, M., e Granier, N. B. (2017) Educação Ambiental e os Processos Formativos em Tempos de Crise. *Rev. Diálogo Educ.*, 17(55), 1574-1597.
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/22304/22531>
- Guimarães, M., Garnier, N. B., e Klein, A. L. (2020) Educação Ambiental na «ComVivência Pedagógica» do Caminho de Santiago. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 9, 1-12.
- Guimarães, M., e Medeiros, H. Q. de. (2016). Outras epistemologias em educação ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. *Revista do PPGEA/FURG-RS*, edição Especial, 50-67.
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Cortez.
- Josso, M.-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, XXX(63), 413-438.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. Editora 34.
- Longarezi, A. M., e Silva, J. L. da. (2013). Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, 13(3) 214-225.
- Loureiro, C. F. B. (2020). Educação Ambiental e «Teorias Críticas». Em M. Guimarães, M. (Org.), *Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação* (pp. 51-86). Papirus.
- Marcuse, H. (2018). Ecologia e crítica da sociedade moderna [Trad. Fernando Bee. Dossiê Herbert Marcuse, Parte 2]. *Dissonância: Revista de Teoria Crítica*, 2(1). 2, 190-203.
- Nunes, F. T. dos S. (2019). *ComVivência Pedagógica no Quilombo Santa Rita do Bracuí: outras epistemologias no processo formativo de educadores ambientais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro].

- Perrelli, M. A. de S., Rebolo, F., Rodrigues, L., e Davanço, E. (2013). Percursos de um grupo de pesquisa formação: tensões e (re)construções. *R. Bras. Est. Pedag.*, 94(236), 275-298. <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/14.pdf>
- Santos, E. (2005). *Educação online: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia].
- Santos, E. (2010). Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. Em M. Silva, L. Pesce e A. Zuin (Eds.), *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas* (pp. 29-48). Wak.
- Santos, E. (2014). *Pesquisa-Formação na Cibercultura*. Whitebooks.
- Silva, M. (2010). Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, 3, 36-51. https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/educacao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf
- Silva, M., Pesce, L., e Zuin, A. (Eds.), (2010a). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Wak.
- Zuin, A., y Pesce, L. (2010). Razão instrumental, emancipação e formação online de educadores. Em M. Silva, L. Pesce e A. Zuin (Eds.), *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas* (pp. 109-136). Wak

A andaina en prol da recuperación da memoria histórica dende Nova Escola Galega e a *Revista Galega de Educación*. Unha aproximación aos últimos dez anos de traballo

Uxía Bolaño Amigo*** e Santiago Quiroga García**

*Universidade de Santiago de Compostela

**Nova Escola Galega

mariaeugenia.bolano@usc.es

Resumo

A recuperación da “memoria histórica”, entendida aquí como a construción e reconstrución a partir da indagación histórica e da reflexión sobre o noso pasado máis recente, comporta procesos comprometidos tanto co pasado como co presente, ao recuperar voces e pegadas invisibilizadas, ocultadas ou ignoradas no devir do tempo. É precisamente da toma de conciencia desta amnesia normalizada, que emerxe a necesidade de actuar coa correspondente responsabilidade, tamén desde o plano pedagóxico social.

Son varios e de diversa índole os proxectos que ao longo do territorio galego se veñen desenvolvendo na loita contra a desmemoria e a aceptación sumisa de discursos sen mediación da análise histórica, mais en chave pedagóxico-social destaca, xunto ao labor desenvolvido pola revista *Murguía*, o labor educativo realizado desde o Movemento de Renovación Pedagóxica (MRP) Nova Escola Galega e desde a *Revista Galega de Educación*. Nos seus pasos existe un firme compromiso e esforzo por alentar o reto educativo que implica a recuperación da memoria histórica, contribuíndo a alicerzar, deste modo, os valores para construír unha cidadanía democrática, reflexiva, responsábel, comprometida e solidaria na defensa da liberdade e da xustiza de todas as persoas. Nunha andaina que se remonta ao ano 1983, cando o MRP galego iniciaba o intenso percurso que actualmente se achega ao horizonte dos corenta anos, a preocupación por reconstruír a «memoria confiscada» foi unha constante, en particular mediante as achegas realizadas por distintos asociados, ao que co tempo se viría incorporar unha dimensión colectiva.

Neste traballo efectuamos unha achega que focaliza o seu obxecto de estudo, en particular, nos últimos dez anos de compromiso de Nova Escola Galega e da *Revista Galega de Educación* en prol da recuperación da memoria histórica, pois é precisamente no ano 2010 cando se celebra o I Seminario sobre a Memoria Histórica e, no 2020, cando a *Revista Galega de Educación* publica o número 76, *Memoria para o presente*, co monográfico centrado nos desafíos para a memoria histórica no panorama educativo actual.

Partindo destes preceptos, os obxectivos que pretendemos aquí son: coñecer e afondar nas diversas iniciativas ligadas á recuperación da memoria histórica proxectadas entre os anos 2010 e 2020 por parte de Nova Escola Galega e da *Revista Galega de Educación*; indagar nas mudanzas e continuidades que puideron darse ao longo dos dez anos contemplados para a nosa análise no tratamento desta cuestión; e, aínda, contribuír a visibilizar o traballo que nesta liña se ven proxectando desde a renovación pedagóxica galega.

A «ComVivência Pedagógica» para a formação de educadores ambientais no Caminho de Santiago

Noeli Borek Granier*, Mauro Guimarães* e Angela Klein**

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*

***Universidade Federal do Paraná*

noelibgr@gmail.com

Resumo

A experiência que relatamos insere-se na proposta formativa da ComVivência Pedagógica em desenvolvimento para a formação de educadores ambientais. Confluem nesta investigação pesquisas de doutorado e mestrado, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade- GEPEADS, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como uma pesquisadora em educação ambiental da Universidade Federal do Paraná.

A ComVivência Pedagógica é uma proposta teórico metodológica, na qual o ambiente educativo se constrói na convivência entre educadores ambientais em formação, em uma práxis pedagógica. Propõe-se, pela radicalidade imersiva em experiências vivenciais de outros referenciais epistemológicos e modos de vida, o exercício da dialogicidade de novas relações conectivas com o outro, com o mundo. (Guimarães e Granier, 2017). Pela importância nesta proposta, especial atenção é dada ao ambiente educativo. Sua escolha se orienta pela potencialidade que as características do contexto oferecem, no sentido de oportunizar ao sujeito em formação experiências vivenciais radicais, como choque de realidade, que contribuam para o rompimento da «armadilha paradigmática»¹ (Guimarães, 2011), imposta pela perspectiva hegemônica. Consideramos que a vivência desta radicalidade é essencial à formação do educador ambiental que se quer transformado e transformador, visto a gravidade e urgência da crise socioambiental, que tem nas mudanças climáticas sua maior expressão.

Esta proposta vivencial coaduna com a perspectiva significativa de «experiência» em Larossa. Para ele, «a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos

¹ Guimarães (2004, p. 124) alerta que a compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica se efetiva pela consolidação de sua lógica como «caminho único» a ser seguido.

toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca» (Larossa, 2002, p. 23). Envolve corpo, mente e sentidos, requerendo a suspensão do automatismo da ação. Neste sentido, as possibilidades pedagógicas de ambientes educativos para a realização da «ComVivência Pedagógica» estão no cerne de nossas investigações e, em seus desdobramentos, a consolidação de princípios formativos em desenvolvimento.

Descrição da experiência

As vivências anteriores aconteceram no Brasil, em aldeias indígenas e outros contextos diversos do modo de vida da modernidade, onde há uma centralidade na relação dialógica entre esses modos de vida e a natureza, considerados formativos de acordo com a proposta da «ComVivência Pedagógica». O Caminho de Santiago, identificado como potencialmente condizente, foi o ambiente educativo para essa experiência, realizada de 19 a 26/09/2019 de Sarria até Santiago de Compostela. Participaram Mauro Guimarães (UFRRJ), Luciana Guimarães (Fundação Osório), Noeli Borek Granier (UFRRJ), Angela Kleim (UFPR), o primeiro em estância de pós-doutorado e as duas últimas de «doutorado sanduíche» na Universidade de Santiago de Compostela (USC), naquele momento.

Observamos em experiências anteriores que uma etapa preparatória à imersão é essencial na abordagem da ComVivência Pedagógica, pois é o momento oportuno para discussões e dinâmicas de alinhamento do coletivo e à radicalidade da vivência. Essa preparação iniciou-se em Santiago de Compostela, com a visualização e debate de vídeos para reflexão crítica sobre a crise civilizatória, dinâmicas de grupo e vivência da postura conectiva. A formação completa realizou-se em nove encontros presenciais e à distância, anteriores e posteriores a realização do Caminho de Santiago, com a participação de oito educadores (quatro à distância no Brasil) e apoio da USC.

No Caminho tivemos a oportunidade de vivenciar os cinco princípios formativos da proposta, pelas dinâmicas intencionais e interação com elementos presentes no espaço. O espaço-tempo, ajustado às metas de caminhantes e à um «caminhar» interno, oportunizou-nos experienciar uma ruptura com o tempo hegemônico da modernidade. A prática de silenciar a mente, abrindo espaço para a escuta e a observação, gerou a experiência (Larossa, 2002) de serenidade e clareza mental, potenciais antídotos para a hiperatividade do mundo moderno.

Caminhar entre bosques, hortas, pomares e campos faz emergir o sentimento de pertencimento à um todo maior e a convivência com as grandes árvores das belas

florestas locais, o vínculo do admirar-se, pouco lembrado pela sociedade moderna, da vital dependência dos humanos com estes seres. Sua imponente beleza desperta sentidos de sacralidade, acentuando a conectividade espiritualizada que permeia o Caminho. Assim como vivenciar os cinco sentidos simultaneamente proporciona uma conexão sensorial mais direta com o entorno, um olhar sensível sobre nossa condição de ser natural, o sentido de responsabilidade e respeito para com as diferentes formas de vida.

O cotidiano do caminhante é de simplicidade: poucos pertences, compartilhar tempo, espaço e alimento com quem encontra, observar e conectar consigo e com o entorno, superar limites, sem promessa de recompensa material. São elementos pouco valorizados pela lógica hegemônica, mas que muito contribuem para reflexões sobre a constituição da crise civilizatória atual.

Conclusões

Revelou-se grande pedagogicidade nesta abordagem, subsidiando o desenvolvimento dos cinco princípios formativos da proposta. Complementares e inter-relacionados, os princípios formativos em construção demonstram-se provocadores da dinâmica formativa, desencadeando reações nos educadores em formação. É na vivência individual e coletiva destas reações, que se encontram a sua pedagogicidade e potencial formativo.

O princípio formativo da «reflexão crítica» atua como provocador de uma postura problematizadora e complexa sobre a realidade da crise socioambiental, que desencadeia sentimentos de inquietude pela «desestabilização criativa» se colocando proativo ao novo. A «indignação ética» provoca o sentir-se concernente ao que passa no mundo, o que emerge o sentimento de pertencimento por uma «postura conectiva», promovendo o envolvimento e a mobilização pela «intencionalidade transformadora».

A vivência significativa dessas experiências estimula à maior conectividade consigo e com o todo, no sentido de despertar senso de responsabilidade e vínculos coletivos, mobilizando os educadores para uma práxis transformada e transformadora.

Referências

- Guimarães, M. (2004). *A formação de educadores ambientais*. Papirus.
- Guimarães, M. (2011). *A formação de educadores ambientais* (8ª ed.). Papirus

- Guimarães, M., e Granier, N.B. (2017). Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. *Revista Diálogo Educacional*, 17(55), 1574-1597.
<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.055.DS06>
- Larossa, J.B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

Aprendizaje-servicio y educación para el desarrollo sostenible: resultados de una experiencia universitaria

Susana Torío López, Omar García-Pérez y Carolina González Melgar
Universidad de Oviedo

storio@uniovi.es

Resumen

Al igual que sucede con el cambio climático y con otras realidades que desvelan las grandes desigualdades existentes en las sociedades contemporáneas (pobreza y riqueza extremas, hambre y obesidad, etc.), los desafíos del futuro son, ante todo éticos y de justicia social, además de una incuestionable trascendencia política y cívica (Caride y Meira, 2020). La educación, tanto por su naturaleza política como por su vocación humanista, deberá alentar otros modos de ser y de desarrollarnos, individual y colectivamente. Desde las más altas instancias internacionales (principalmente la UNESCO y el PNUMA) se reclama insistentemente un tipo de educación que facilite ese cambio, una educación para la sostenibilidad (Murga-Menoyo y Villaverde, 2017). Los objetivos de la EDS acordados internacionalmente difícilmente se lograrán si las estrategias no se apoyan en la práctica docente. El Objetivo 4 de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015) propone: «*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*». Además, la meta 7 de dicho ODS, sobre Educación de Calidad, aspira a asegurar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos a fin de promover el desarrollo sostenible en diversos escenarios (estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la diversidad cultural, entre otros).

Para ello, el alumnado de la asignatura Aprendizaje a lo largo de la vida, de primer curso del Grado en Pedagogía (120 estudiantes), diseña un proyecto grupal relacionado con el enfoque de la sostenibilidad presentado en formato póster en una jornada científica, realizada de forma síncrona *online*. Se aborda bajo la metodología de aprendizaje-servicio universitario (ApSU), que posibilita la participación activa del

alumnado, el desarrollo de competencias y el compromiso con la comunidad a través del aprendizaje crítico y reflexivo (Chiva et al., 2016).

El objetivo de este trabajo es, por un lado, presentar el desarrollo de la experiencia, que culmina con una jornada científica de presentación de los proyectos y, por otro, mostrar los resultados obtenidos en cuanto a tres aspectos concretos: aprendizajes adquiridos, desarrollo de competencias profesionales y el valor pedagógico del ApSU. Para ello, se ha aplicado un cuestionario basado en la escala elaborada por Santos-Pastor et al. (2020), con puntuaciones en los ítems de respuesta que oscilan entre 1 y 5. Dicho instrumento ha sido cumplimentado por el 55 % del estudiantado mediante un formulario construido en Onedrive, cuyo enlace se facilitó el último día de clase. Finalmente, la muestra la componen 63 chicas y 3 chicos, con una edad media de 20 años.

Los resultados muestran un compromiso y motivación importante debido a que ha seleccionado temáticas de su interés y contextualizando en sus entornos personales (barrios de la ciudad o pueblos y villas en los que residen habitualmente). Hemos de decir que el 72 % (48) de los participantes no conocía la modalidad de proyectos de ApS y del resto, solamente 7 estudiantes, habían participado en este tipo de proyectos.

La valoración general de la actividad del trabajo en grupo sobre el ApSU es alta, destacando su satisfacción con el resultado final del trabajo (4,44) y con el resultado final de las jornadas científicas (4,55).

Respecto a los «aprendizajes adquiridos», destacan que la participación en la experiencia les ha ayudado a comprender los contenidos de la materia (4,36) y a experimentar los contenidos de la misma (4,39). Por otro lado, sostienen que les ha permitido ser más responsables y protagonistas de su propio aprendizaje (4,15) y a enfatizar el valor pedagógico de la experiencia de ApSU frente al académico (4,21).

En cuanto al «desarrollo de competencias profesionales», destacan entre las más adquiridas: respetar la diversidad y la pluralidad de ideas, personas y situaciones (4,74); el compromiso ético (4,47); desarrollar un pensamiento y razonamiento crítico (4,42); el trabajo en equipo (4,39); la capacidad de formular, diseñar y gestionar proyectos (4,33), entre otras. Además, les ha hecho aprender sobre su profesión (4,45) y conocer cómo pueden involucrarse profesionalmente en su comunidad (4,47).

Respecto a la tercera cuestión, el «valor pedagógico del ApSU» señalan que debería ser una actividad de implementación real en la comunidad (4,61), aplicado en otras asignaturas (4,62) y revelan el interés en participar en otras experiencias de ApSU

en la Universidad (4,45). Recomiendan al resto de estudiantes hacer estos proyectos (4,70) por el posible impacto que provocan y sugieren que les ayudará a valorar el interés de realizar un servicio real a la comunidad (4,52).

Si analizamos los discursos de los estudiantes, evocan aspectos sobre el desarrollo de una conciencia social: «*Aprender a respetar otras culturas, ser más empática, darme cuenta de los problemas que nos rodean a diario*»; «*Sentí que realmente hacíamos algo de gran utilidad y bonito*». Por otro lado, se constata la necesidad de llevar a cabo trabajos comunitarios para facilitar cambios: «*El hecho de reflexionar sobre algo real...*»; «*Aprender qué necesidades tiene la comunidad y en qué podemos ayudar como profesionales*». Finalmente, señalan el acercamiento a la profesión: «*Creo que te acerca más al significado de la profesión, así como formar ciertas capacidades que un buen pedagogo o pedagoga debe tener*».

Entre los aspectos a mejorar de la experiencia, declaran preferir el desarrollo de la jornada científica de manera presencial, imposibilitada por la pandemia mundial y manifiestan el deseo de poder implementar sus proyectos de forma real.

Como conclusión, queda patente que la sostenibilidad es un nuevo imperativo pedagógico, cívico y moral de la humanidad (Cebrián et al., 2019); sin su cumplimiento difícilmente se podrán salvaguardar otros imperativos relacionados con la libertad, la equidad y la justicia.

Referencias

- Caride, J.A., y Meira, P.A. (2020). La educación ambiental en los límites o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 21-34.
- Cebrián, G., Fernández, M., Fuertes, M. T., Moraleda, A., y Segalás, J. (2019). La influencia del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de las competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 79(3), 151-16.
- Chiva, O., Gil, J., Corbatón, R., y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94.
- Murga-Menoyo, M^a A., y Villaverde, M.N. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «local» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78.
- Santos-Pastor, M.L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L.F., y García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XX1*, 23(2), 67-93. DOI: 10.5944/educXX1.25422.

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_sp

¿Vivimos todos en las pinturas de Hooper? Una reflexión sobre el arte, la educación y la humanidad

João Paulo Ferreira Delgado* y Rosa Marí Ytarte**

**IPP Porto- Escola Superior d'Educação*

**Universidad de Castilla-La Mancha*

Rosa.Mari@uclm.es

Resumen

En esta comunicación presentamos una reflexión desde la pedagogía social sobre las situaciones de aislamiento y exclusión social que se han generado y/o acrecentado a partir de la pandemia producida por el coronavirus en el año 2020. Nuestra propuesta plantea un diálogo entre la educación y el arte través de las pinturas de Hooper, como marco para pensar los efectos sociales del aislamiento y el papel de la pedagogía social en su atención.

Planteamos que el arte puede constituirse en una vía de trabajo para construir una ética en educación que aborde esa dimensión social y la necesidad de comunicación y vínculo que toda acción pedagógica conlleva. En este sentido, la crisis que ha generado la pandemia ha hecho más visible, si cabe, hasta qué punto la inclusión social va mucho más allá de las condiciones materiales de la vida, siendo estas centrales, sino que implica de forma significativa las relaciones que los seres humanos tenemos con la calidad, y la calidez, del medio y de los contextos sociales que habitamos.

En este sentido, hemos cruzado un mundo en los últimos meses que Hooper (1882-1967) ya aventuró en su pintura a lo largo del siglo XX. En Hooper, la soledad está en todas partes, es intrínseca a la condición humana. Son seres ausentes, ocupados o alienados en sus rutinas, que circulan en piloto automático por espacios vacíos y olvidan la indeseable cotidianidad. Sin embargo, el pintor también nos muestra, más allá de esa soledad y aislamiento, una luz interior que les da alma y una belleza ineludible. ¿Es posible explicar los fenómenos sociales por los movimientos (o la ausencia de movimientos) de los cuerpos? A Hooper le interesan las formas de acción, las formas de pensar que fluyen a través de los acontecimientos, en la búsqueda de una red de significados y relaciones que estructuran la vida humana.

Las artes en general, y los cuadros de Hooper en particular, pueden constituir uno de los caminos por excelencia para adentrarse en la experiencia del legado humano fundamental y abordar, desde él, cuestiones como la convivencia, la búsqueda de la justicia y la igualdad o el bienestar humano. La contemplación, el conocimiento y la creación a través del arte promueven una acción educativa mediadora respecto a la experiencia de crisis que estamos viviendo, así como el ensayo de cómo atender esa dimensión social de lo humano. Es fundamental reivindicar el papel de la educación como espacio de intercambio y comunicación, de proximidad relacional en la construcción del conocimiento que posibilita la interpretación crítica del mundo. Que la educación, como el arte, sea un punto de encuentro gratificante entre la vida y el sentido que le damos, entre espíritu y materia, verdad y fantasía, dominio y transgresión. Que denuncia y combate los prejuicios, la mentira y la injusticia. Un espacio de compartir, de encuentro, de proximidad física y relacional, que desata, con sorpresa, la alegría y la recompensa del descubrimiento.

Análisis de los Planes de Atención a la Diversidad de los centros de primaria de Melilla desde el prisma de la sostenibilidad

María de Fátima Poza-Vilches y Abigail López-Alcarria
Universidad de Granada, España

fatimapoza@ugr.es

Palabras clave: atención a la diversidad; educación para la sostenibilidad; Objetivos para el Desarrollo Sostenible; educación primaria; evaluación diagnóstica; indicadores.

Introducción

La diversidad cultural y lingüística es una de las principales características de los centros educativos de Melilla, ciudad autónoma española situada en el norte de África. Considerar esta diversidad como una oportunidad es el gran reto al que diariamente se enfrentan estos centros y su profesorado. La presencia en las aulas de alumnado, principalmente procedente de Marruecos, que no tiene como lengua materna el español, demanda en términos educativos una atención especial (dotación de recursos e infraestructuras) y requiere del profesorado y de los equipos gestores de estos centros una formación docente específica que no solo garantice la igualdad y asegure el logro por parte de este alumnado de los resultados académicos esperados (OECD, 2018), sino que también permita el avance hacia una sociedad inclusiva y socioambientalmente sostenible.

Desde esta lógica, como afirma Sáez (2006), la diversidad no debe ser tratada como un problema en los centros educativos, sino que debe ser una herramienta que permita a la comunidad educativa explorar el mundo desde diferentes posturas y perspectivas; yendo más allá de la integración, educando en la inclusión (Echeita-Sarrionandia y Navarro-Mateu, 2014); uno de los principios de la educación para la sostenibilidad.

Desde estos planteamientos, la normativa autonómica actual establece que los centros educativos cuenten con un Plan de Atención a la Diversidad (a partir de ahora, PAD). En el PAD de un centro, alineado con su proyecto educativo y curricular, se recoge el compromiso y las medidas que este pone en práctica para proporcionar a su alumnado la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y

particulares considerando la no discriminación y la inclusión como valores fundamentales; aspectos clave que condicionan un marco educativo en pro de la sostenibilidad.

Objetivos de investigación

Valorar en qué medida estos PAD se gestionan desde la promoción de la prosperidad y la protección del medioambiente (principios rectores del desarrollo sostenible), es la cuestión principal que se aborda en este estudio. Cuestión a la que se responde a través de los siguientes objetivos: 1) analizar la presencia de los ODS más afines en sus prescripciones y en su marco director de actuación en los PAD de los centros de Primaria de la Ciudad Autónoma de Melilla, y 2) identificar los indicadores y las prácticas que han de ser referentes en dichos planes para abordarse desde una perspectiva sostenible.

Metodología

Este estudio es un estudio exploratorio que forma parte de una investigación más amplia¹ del que surge un trabajo fin de máster², matriz de esta comunicación. A nivel metodológico, se enmarca en una investigación evaluativa tomando como referente el paradigma para el cambio y la mejora.

Las fuentes de información han sido: 1) 7 PAD de centros de Educación Primaria de Melilla; 2) Un grupo de expertos en atención a la diversidad y sostenibilidad: En total 45 profesores y profesoras con edades comprendidas entre 50 y 59 años; siendo el 44,4 % hombres y el 55,6 % mujeres. Un 82,2 % de la muestra señala que presenta un conocimiento básico sobre los PAD frente a un 6,7 % que presentan un desconocimiento absoluto y un 11,1 % tienen un conocimiento especializado.

Han sido dos los instrumentos utilizados para la recogida de información: 1) Una rúbrica para el análisis de contenido de los PAD en la que se ha evaluado el grado de presencia (siendo 1: No aparece; 2: No aparece explícitamente, pero se deduce; 3: Aparece como algo accesorio y 4: Aparece de forma explícita en cada uno de los PAD)

¹ Sostenibilidad en Educación Superior: Evaluación del Alcance de la Agenda 2030 en la Innovación Curricular y del Desarrollo Profesional Docente en las Universidades Andaluas (Uniformanovel-Sostenible). B-SEJ-424-UGR18.

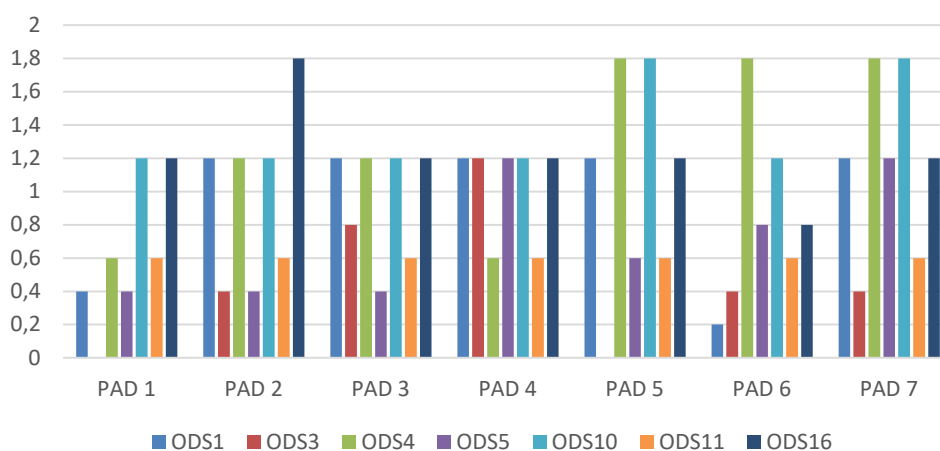
² Trabajo Fin de Máster: *Análisis de los planes de atención a la diversidad de los centros de primaria desde una perspectiva sostenible*. Estudiante: Judit Cores Jiménez. Máster en Diversidad Cultural. Universidad de Granada (Campus Melilla).

de los ODS más afines al objeto de estudio (ODS1, ODS3, ODS4, ODS5, ODS10, ODS11 y ODS16). 2) Cuestionario para recoger la opinión experta de profesorado universitario sobre la idoneidad de trabajar el desarrollo de los PAD desde una perspectiva sostenible. Este cuestionario está definido por las siguientes variables objeto de estudio: Variables independientes: edad, sexo y conocimiento sobre los PAD que componen las preguntas del primer bloque del cuestionario. Variables dependientes: identificar indicadores y buenas prácticas ligadas al diseño, gestión y mejora de estos Planes.

Resultados

Entre otros hallazgos, la investigación desarrollada evidencia que los ODS más presentes en los PAD analizados son el ODS10, «Reducción de la desigualdad», seguido del ODS16 «Paz, justicia e instituciones sólidas». El ODS menos presente (de los afines), es el ODS3, «Salud y bienestar» como muestra la Figura 1.

Figura. **Presencia de los ODS en los PAD analizados**



Por otro lado, desde la perspectiva de los expertos consultados, destacan como indicadores de la gestión sostenible de un PAD, la implicación de toda la comunidad educativa, su diseño participativo, ser objeto de revisión y mejora permanente y contar con una normativa clara y pública.

Respecto al desarrollo de buenas prácticas, las personas expertas destacan que para trabajar los PAD desde una visión sostenible es fundamental tener en cuenta el entorno y al resto de agentes de la comunidad educativa; poner en práctica una metodología adaptada a las exigencias de aprendizaje para el desarrollo de

competencias en sostenibilidad (pensamiento crítico, reflexivo, sistémico, trabajo colaborativo; toma de decisiones compartida;...) y desarrollar propuestas evaluativas ligadas a la mejora y no a la sanción.

Conclusiones

Los PAD suponen para los centros una hoja de ruta imprescindible tanto en su tarea diaria como en sus compromisos de futuro. Conseguir que estos PAD se gestionen desde la lógica de la sostenibilidad y siguiendo las prescripciones de la Agenda 2030, conlleva la incorporación en su gestión de prácticas relacionadas con la participación, la transparencia o la eficiencia. Las acciones y medidas que integran estos PAD deben favorecer que el alumnado tome decisiones sensatas y críticas, adquiriendo las competencias que les ayuden a reflexionar sobre diferentes temas sociales, económicos, ambientales y culturales. El avance hacia la consolidación de los PAD sostenibles debe ir acompañado de una formación del profesorado acorde a estos principios.

Referencias

- Echeita-Sarrionandia, G., y Navarro-Mateu, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-162.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>
- OECD (2018). *Programa para la evaluación internacional de estudiantes. Resultados de PISA 2018*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_esp_ESP.pdf
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-36.html>

Educación para la paz ambiental: investigación-acción con comunidades vulnerables del caribe colombiano¹

Francisco José del Pozo Serrano*, Giselle Polo Amashta** y Ana Isabel Zolá Pacochá**

*UNED y SIPS

**Universidad del Norte y ASOCOPESSES

francisd@edu.uned.es

Palabras clave: pedagogía social; educación para la paz; sostenibilidad; cultura de paz; caribe colombiano.

Resumen

La construcción de cultura de paz, vinculada al objetivo 16 de los ODS (que supone la promoción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas), permite su construcción a partir de procesos educativos para la paz, especialmente en contextos con gran vulnerabilidad y/o conflictividad. La «educación para la paz», desde su dimensión curricular y relacional, se entronca en la base ecosocial y cívica, teniendo en cuenta las teorías y prácticas de la paz ambiental, ecológica o sostenible (que en América Latina se vinculan, además, a la territorialidad de cosmovisiones ancestrales) (Caride, 2020; Caride, y Meira, 2020; Del Pozo Serrano et al., 2018; Del Pozo Serrano y Zolá, 2018; Gradaílle y Caride, 2018; Izquierdo, 2018; Jiménez, 2017; Melendro et al., 2011).

Objetivo

Analizar las principales problemáticas medioambientales de las comunidades sociales y escolares vulnerables de la región Caribe colombiana, a fin promocionar la cultura de paz.

¹ Proyecto competitivo financiado por la convocatoria nacional 740/2015, del Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación. Este proyecto y las convocatorias asociadas de jóvenes investigadoras, fueron desarrolladas por el Instituto de Estudios en Educación- IESE de la Universidad del Norte (Colombia), entre los años 2016-2019, siendo IP, Francisco del Pozo.

Metodología

Investigación-acción técnica (Del Pozo Serrano, 2019; Pérez Serrano, 2011) con metodología y técnicas mixtas, a partir de 4 fases: 1) fase de «diagnóstico» (N= 344 participantes encuestados de 13 comunidades educativas de los siguientes departamentos (Atlántico, Bolívar, Cesar, Sucre y Magdalena), complementado con N= 35 entrevistas a familias y agentes sociales y 7 grupos de discusión); 2) fase de «formación» a partir de un diplomado de educación para la paz y competencias ciudadanas (de 120 horas), 3) fase de «acompañamiento» a las comunidades en los territorios que permitiera el desarrollo de las acciones movilizadas en la anterior fase; y 4) fase de «evaluación final».

El muestreo no probabilístico por conveniencia, cumplió con los siguientes criterios: a) Instituciones educativas pertenecientes a las zonas más vulnerables de la región Caribe colombiana, por estrato socioeconómico o relevancia del conflicto social; b) Comunidades priorizadas como zonas de «normalización y reincorporación» tras los acuerdos de paz; c) Voluntad y disposición de tiempo manifestado para participar de las actividades propuestas del proyecto; y, d) Familias y comunidades vinculadas a las instituciones educativas en las asociaciones, escuelas familiares o en gestión comunitaria del centro.

Resultados

El diagnóstico arrojó que el 81 % de las personas encuestadas perciben que tienen problemas ambientales graves en la comunidad social (municipio): (aguas contaminadas, residuos, pocos espacios verdes limpios, etc.). Este porcentaje baja a un 72 % cuando se les consulta por los problemas ambientales en el contexto escolar. Un 25 % de la comunidad educativa manifiesta que no tiene conocimiento de la protección, desarrollo natural y sostenible para implementar Cátedra de la Paz (Ley 1732 y Decreto 1038 de 2015), así como para activar otras experiencias socioeducativas comunitarias. Los datos cuantitativos se complementaron con datos cualitativos para comprender el fenómeno desde una perspectiva interpretativa, además de descriptiva. Basada en los datos, la fase de formación contempló el desarrollo de módulos específicos del tema, para facilitar la construcción de estrategias que promocionaran la paz sostenible desde el territorio (como riquezas naturales de la nación), asumiendo la corresponsabilidad entre escuelas, familias y comunidad. La fase de evaluación permitió evidenciar ciertos

efectos vinculados a la capacidad instalada y buenas prácticas escolares y comunitarias (a partir de acciones como diseño de cátedra de la paz o escuelas familiares, talleres de capacidades o ferias municipales de paz).

Conclusiones principales

La dimensión ecológica y sostenible de la paz debe formar parte de la educación para la paz, teniendo en cuenta la grave problemática percibida por los territorios. Gran parte de la comunidad educativa no presenta conocimiento de la dimensión ecosocial de paz.

La corresponsabilidad entre escuelas, familias y comunidades, a partir de procesos integrales de educación para la paz, puede movilizar, el desarrollo de buenas prácticas y capacidad instalada.

Referencias

- Caride, J. A. (2020). Derechos humanos, sostenibilidad y Educación Social. En F.J. Del Pozo Serrano (Comp.), *Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. (pp. 23-42). Editorial Universidad del Norte.
- Caride, J. A., y Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 3, 21-34. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.01
- Del Pozo Serrano, F. J. (2019). Educación para la paz, desde la investigación-acción, en el caribe colombiano. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 35-51.
- Del Pozo Serrano, F.J., Borja, J., Jiménez, F., y Polo, G. (2018). Educación para la salud en el caribe colombiano: Percepciones comunitarias de las violencias para la construcción de paz. *Revista Salud Uninorte*, 34(3), 715-726.
- Del Pozo Serrano, F.J., y Zolá, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Una nueva cultura de paz para el posconflicto. En F.J. Del Pozo Serrano (Comp.), *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa* (pp. 137-159). Editorial Universidad del Norte.
- Gradaílle Pernas, R., y Caride Gómez, J. A. (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 11-26
- Izquierdo, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda-Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22.

Jiménez Bautista, F. (2017). Paz ecológica y Paz gaia: Nuevas formas de construcción de paz, *Revista de Cultura de Paz*, 1, 7-29.

Melendro, M., Murga, M^aA., y Cano, A. (Coords.) (2011). *Ideas. Iniciativas de educación ambiental para la sostenibilidad*. UNED.

Pérez Serrano, G. (Coord) (2011). *Intervención sociocomunitaria*. UNED.

Competencias sobre la sostenibilidad del alumnado universitario de Educación Primaria

Verónica Sevillano-Monje, Ángela Martín-Gutiérrez y Olga Moreno-Fernández
Universidad de Sevilla

vsevillano@us.es

Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) surgen por primera vez en Brasil en la Conferencia Río+20 en el año 2012 (UNDP, 2021). A raíz de ello, los países que formalizaron el encuentro propusieron un conjunto de 17 objetivos y 169 metas encaminadas a dar respuesta a los problemas económicos, sociales y ambientales en un plazo de 15 años, es decir, desde el 2015 al 2030. Entre los objetivos destacan: el fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria, innovación e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades y asentamientos sostenibles, producción y consumo responsables, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas y alianzas para lograr los objetivos. En esta línea, se considera necesario que los estudiantes universitarios de Educación Primaria se formen en competencias vinculadas a los ODS para conseguir que las futuras generaciones promuevan sociedades más sostenibles.

Objetivo y metodología

Este trabajo toma como referencia el cuestionario elaborado dentro del proyecto EDINSOST (Educación e Innovación para la Sostenibilidad) compuesto por 18 preguntas tipo Likert (Sánchez-Carracedo et al., 2018) con el objetivo de conocer las competencias sobre la sostenibilidad que posee el alumnado de 2º Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Se cuenta con una

muestra de 148 estudiantes (112 mujeres y 36 hombres) en el que solo el 18.9 % ha participado en proyectos de sostenibilidad.

Resultados

Los resultados muestran que hay competencias adquiridas en más del 60 % del alumnado, mientras que otras se encuentran en desarrollo en aproximadamente el 50 % de los casos o no están trabajadas (entorno al 70 % de los estudiantes). Con relación a las competencias que deben trabajarse se identifican tres niveles (conocimiento, análisis y diseño). Los estudiantes desconocen y no saben analizar la relación entre los sistemas naturales, sociales y económicos ni prever los cambios en estos sistemas. Tampoco conocen ni comprenden los principios éticos de la sostenibilidad para integrarlos en sus acciones, por lo que no son capaces de diseñar proyectos educativos desde la ética ecológica. Igualmente, el alumnado desconoce los procedimientos y recursos para integrar la sostenibilidad en las asignaturas, así como analizar las oportunidades para planificar ni diseñar proyectos de sostenibilidad. Finalmente, no tienen competencias en el diseño de actividades socioeducativas en procesos comunitarios participativos que promuevan la sostenibilidad, debido a que desconocen programas educativos comunitarios que fomenten la participación y el compromiso con la mejora socioambiental.

Conclusiones

Se concluye que existe la necesidad de trabajar estas competencias en los futuros profesionales de la Educación Primaria. Por tanto, proponemos integrar en las asignaturas del plan de estudios del Grado Universitario de Educación Primaria el contenido relativo a los ODS de manera transversal, así como propiciar metodologías activas como el aprendizaje servicio (APS) que favorezcan el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos socioeducativos donde el alumnado ponga en práctica sus aprendizajes colaborando con entidades del «tercer sector social».

Referencias

United Nations Development Programme (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Antecedentes*. <https://www1.undp.org>

Sánchez-Carracedo, F., Álvarez, M. J., Barrón, Á., Caballero, D., Cardenoso, C., Gil, D., López, E., Muñoz, J. M., Lugo-Muñoz, M., Sureda, B., Vidal, E., Vidal, S. y Alcántara, L. (2018). Propuesta de un cuestionario para analizar el nivel de sostenibilidad de los estudiantes universitarios. En T. Ramiro Sánchez, M. T. Ramiro Sánchez y M. P. Bermúdez Sánchez (Coords.), *6th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp.21-28). AEPC.

A formação de educadores sociais em Porto Alegre/ RS – Brasil: há espaço para a prática da educação ambiental?

Roberta Soares da Rosa
Estudante

robertasdarosa@gmail.com

Palavras-chave: educação ambiental; educador social; pedagogia social; vulnerabilidade social; práxis.

Resumo

O presente trabalho busca questionar e refletir sobre a importância da educação ambiental crítica na práxis dos educadores sociais, uma vez que o sistema capitalista provoca, por meio de seu modo de produção individualista e desenfreado, a degradação da relação sociedade e natureza, o que resulta em injustiça ambiental, considerada como um «fenômeno de imposição desproporcional dos riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais» (Acselrad et al., 2009, p. 09). As políticas públicas têm o propósito de instituir regras de convívio social para questões que emergem da sociedade em determinado momento, ou seja, visam estabelecer os limites dos direitos e deveres e os papéis sociais dos indivíduos e das instituições (Layrargues, 2002).

Por sua vez, a educação ambiental, numa perspectiva crítica questiona o contexto político e econômico em que a lógica de um sistema de concepção hegemônica exclui uma concepção democrática de sociedade, bem como, inclui uma dinâmica de desigualdade social. Assim, não basta ter políticas públicas aprovadas, precisa-se colocá-las em prática e exercer o devido controle social por meio da participação ampla dos cidadãos na política. A educação ambiental crítica tem entre os seus objetivos a participação cidadã nas discussões e decisões sobre as questões sociais e ambientais (Reigota, 2010) e a transformação social que acontece na coletividade e na relação do ser com o outro.

Percebe-se que a educação social e a educação ambiental são complementares em vários aspectos, porém um deles se destaca: a busca pela superação da situação de vulnerabilidade social e a mediação pedagógica fica a cargo do educador social, assim,

compreender a formação dos cursos para educadores sociais é também necessário, de modo a observar o comprometimento com a finalidade da transformação social, tanto da educação social como da educação ambiental crítica.

Para tanto, foram analisados três cursos para educadores sociais realizados no município de Porto Alegre por meio da metodologia qualitativa teórica de cunho bibliográfico e documental. Foi usada a técnica de análise de conteúdo para a interpretação qualitativa dos programas e buscou-se analisar a presença de temas ligados a educação ambiental. Os cursos analisados foram: um oferecido pela Cooperativa de Trabalho Interdisciplinar da Área Social Ltda. (COOPAS), um pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e outro pelo Centro de Assessoria Multiprofissional-CAMP em parceria com a UFRGS e outras organizações do terceiro setor.

A partir dessa análise reflexiva considero que é importante que a educação ambiental crítica se insira na legislação que vai atender a profissionalização dos educadores sociais e que ela esteja presente na base de formação destes profissionais. Inserir a educação ambiental crítica na formação dos educadores sociais no Brasil é possível, contudo, além de políticas públicas ou de profissionalização formal, é necessário que as organizações que promovem os cursos de formação para os educadores sociais também compreendam a necessidade de inserir a educação ambiental (reflexão crítica e problematizadora dos temas sociais e ambientais) nas discussões que irão contribuir na profissionalização de tais educadores.

Assim, a educação ambiental crítica se torna uma ação estratégica em busca da cidadania e do combate à desigualdade social por meio da práxis do educador social, quem sabe, como sustentam Ibáñez et al. (2019), construir uma educação para a ação social, educativa e ambiental se torne um desafio futuro. Abordar as relações complexas entre sociedade e natureza a partir de uma leitura crítica das circunstancialidades, as quais levam a tal situação de crise e risco social e ambiental, de modo a ocorrer a fusão da educação ambiental com a educação social, por meio de uma proposta de educação socioambiental.

Caride e Meira (2001) defendem, ainda, que educação ambiental e educação social são práxis com o mesmo propósito teórico e objetivo, e que a fusão das duas enriquece as interações e a interdisciplinaridade da compreensão da crise ambiental, o que possibilita enxergar que o caráter social da crise se relaciona com os desequilíbrios ambientais. No entanto, a mencionada proposta de união vem de um contexto diferente

do Brasil, os autores citados escrevem a partir da Espanha, país onde a educação social já está consolidada e a formação se dá em nível de graduação universitária, ou seja, estão a alguns passos à frente do Brasil no debate sobre a formação dos educadores sociais e ainda defendem a inclusão da educação ambiental como campo de conhecimento teórico e prático da educação social, a qual deve encontrar fundamento epistemológico na pedagogia social (Ibáñez et al., 2019).

No âmbito nacional se poderia pensar em afirmar uma cidadania socioambiental, pois ela «envolve ações de efetiva mobilização dos indivíduos na busca de soluções para problemas socioambientais e introduzida uma concepção de educação ambiental política, voltada à construção da cidadania, baseada no empoderamento para a participação ativa nos espaços relativos à vida social e profissional» (Braidó e Caporlingua, 2014, p. 183). Inserir a Educação Ambiental crítica na formação dos educadores sociais no Brasil é possível, contudo, além de políticas públicas ou de profissionalização formal. É necessário que as organizações que promovem os cursos de formação para os educadores sociais também compreendam a necessidade de inserir a educação ambiental (reflexão crítica e problematizadora dos temas sociais e ambientais) nas discussões que irão contribuir na profissionalização de tais educadores. Dessa forma, poderá compor a práxis dos educadores sociais para lidar com os contextos de vulnerabilidades sociais, isto é, contribuindo para a transformação social com origem na busca de superação das relações de dominação que limitam a humanidade e destroem a natureza. Afinal, promover o movimento para a participação da sociedade na resolução de questões de ordem pública faz acreditar na realização de ações sociais comprometidas com a realidade existente da desigualdade social e ambiental e que poderão produzir atitudes de respeito e solidariedade na construção de um futuro melhor.

Referências

- Acseirad, H., Mello, M. G do Amaral, e Bezerra, G. das Neves.(2009). *O que é justiça ambiental*. Garamond.
- Braidó, J. A., e Caporlingua, V. H. (2014). Da cidadania ambiental à educação ambiental política: desafios na pesca artesanal em Rio Grande/RS e São José do Norte/RS. *Revista Direito Ambiental e Sociedade*, 4(2). <http://www.ufrgs.br/etc/revistas/index.php/direitoambiental/article/view/3561>
- Caride, J. A. e Meira, P. Á. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Ariel.

- Ibáñez, M., Ferrer, D., e Muñoz, L. V.(2019). La Educación Social y la Educación Ambiental: dos Ámbitos Convergentes para la Acción Socioeducativa Ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 14(20), 10-25.
- Layrargues, P.(2002). A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. *OLAM: Ciência e Tecnologia*, 2(1).
- Reigota, M.(2010). *O que é educação ambiental*. Brasiliense.

La huella de carbono como instrumento para el desarrollo de competencias en sostenibilidad en maestros en formación

Carmen Solís-Espallargas, Lucía Alcántara-Rubio, Rocío Valderrama-Hernández, Dolores Limón-Domínguez y Jorge Ruiz-Morales
Universidad de Sevilla

carmensolise@us.es

Resumen

El escenario de crisis planetaria que asistimos se ha visto agravado enormemente por la situación actual de la pandemia. Asistimos momentos de máxima fragilidad en los que la transición ecológica constituye uno de los mayores desafíos al que debemos dar respuesta con urgencia.

Ante la complejidad en el abordaje de este gran desafío, la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se sitúan como un marco de acción común inspirador en el que apoyarnos como hoja de ruta. En este documento se hace un especial llamamiento a la educación como motor de transformación ecosocial y como elemento vertebrador para el cumplimiento de los 17 ODS.

Las personas y grupos que estamos al frente de la acción educativa, como agentes de cambio que somos, tenemos la responsabilidad de facilitar oportunidades y experiencias de aprendizaje en las que el alumnado construya y adquiera las competencias, habilidades, valores y comportamientos que se requieren para encaminar esta transición. En este contexto, la pedagogía cobra un papel esencial. La literatura al respecto viene poniendo de manifiesto la necesidad de reorientar las prácticas educativas y la metodología que las sustenta hacia vías de acción y transformación. Se viene reclamando desde las diferentes instancias la importancia de poner en marcha experiencias de aprendizaje transformador en las que el alumnado se involucre en procesos participativos de reflexión y acción que les proporcione una mirada crítica desde la que generar cambios reales y profundos.

En este contexto se sitúa la experiencia didáctica que aquí se presenta, realizada con el alumnado de Didáctica de las Ciencias de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Se trata una propuesta de intervención cuyo objetivo es mejorar las

competencias del alumnado desde un triple abordaje: el cambio climático como problema central, el consumo(s) responsable(s) como acción a la que dirigirnos y la educación como elemento de tránsito. De modo que son tres los ODS a los que se ha dado cobertura: ODS 4 —Educación de calidad (meta 4.7)—, ODS 12 —Producción y consumos responsables (metas 12.5 y 12.8)— y ODS 13 —Acción por el clima (meta 13.3)—.

Bajo este marco, se presenta una descripción y fundamentación del diseño y puesta en marcha de la experiencia educativa basada en el estudio de la huella de carbono como instrumento de medición, a partir del cual desarrollar una propuesta didáctica bajo los principios de la educación para la sostenibilidad que conlleve un cambio de hábitos de consumo y, por ende, en las emisiones de carbono. Las conclusiones giran en torno a los resultados de estos cambios en los hábitos de consumo y el desarrollo de competencias en sostenibilidad. Por último, se analizan aspectos emergentes del proceso de intervención de los que se derivan nuevos interrogantes y líneas de investigación y de acción.

Aprendizaje y formación ambiental. Sistematización de la experiencia de la Red de Educadores Ambientales de Chihuahua

Luis Carlos Chávez Alzaga y Rocío Nadiezda Rea Cibrián
Universidad de Guadalajara, México

luis.car.cha.al@gmail.com

Resumen

Al campo de la educación ambiental en América Latina y la formación de sus promotores, le antecede una revolución epistemológica y metodológica en el modo de comprender y habitar el mundo, haciendo frente al dominio occidental de su modelo cultural, educativo, económico y político. Es una realidad que pone vulnerable el ser y hacer del educador ambiental, al interferir desde su formación académica y profesional; también, en la estrategia de organización y actuar de un colectivo de estos actores, que puede verse en diferentes formas de entender y practicar la educación ambiental para el alcance de objetivos específicos, dado a variedades formativas.

Analizar lo anterior es viable haciendo un recorrido por las experiencias prácticas de, en este caso, la Red de Educadores Ambientales de Chihuahua (REACH), en el Estado de Chihuahua, México. Se optó por un proceso de introspección, reflexión e interpretación crítica para comprender la historia de su formación en educación ambiental dentro del contexto social, económico, político, cultural, ambiental y educativo de América Latina y México; así, como la identificación conjunta de las fortalezas, pero especialmente, las debilidades que traspasen a la deconstrucción y reconstrucción de los cimientos teóricos hacia el cambio práctico.

Mediante un método cualitativo con enfoque crítico de acción participativa, se abrió la oportunidad de no únicamente conocer la realidad, sino también transformarla de manera colectiva. Todo eso con apoyo de entrevistas semiestructuradas y un grupo de enfoque, basándose en aquellas experiencias inmemorables y de gran aprendizaje vividas desde el año 1993 al 2020. Este esfuerzo fue posible mediante el empleo de un proceso de sistematización de esas mismas experiencias, no únicamente permitiendo realizar el diagnóstico, sino que además, incluyó a los propios integrantes de la REACH

en esa evaluación, con un postura crítica reflexiva de su formación como educadores ambientales y desde la práctica, con posibilidad de autotransformarse.

Los instrumentos abrazaron ciertos ejes, cada uno integrando una variedad de temáticas que, aunque su manejo fue aislado al inicio, su interrelación, obligado por la sistematización, atribuyó a la construcción de conclusiones y a la comprensión de la realidad. Temas como la relación entre el facilitador y el participante, las condiciones de un ambiente propicio para un verdadero aprendizaje, el estudiar la realidad contextual a intervenir, el conocimiento de diversas teorías psicológicas de la educación y el papel de la evaluación dentro del proceso de aprendizaje. Igualmente, la comprensión de la ocurrencia de las diversas problemáticas socioambientales, la influencia del sistema educativo dominante y el sistema neoliberal en la creación, conservación y reproducción de estas problemáticas, así como el papel del dúo ciencia-tecnología en comparación con el de cosmovisión-saber ambiental para darles solución. Por último, el profundizar en la construcción conceptual de la realidad, el mundo y el desarrollo de las problemáticas socioambientales actuales, sobre la importancia de un abordaje de la realidad y el mundo en un sentido de complejidad y sobre la vivencias de experiencias profundas, subjetivas y sensoriales para un cambio trascendente.

Para un mejor entendimiento de la formación, que le acompaña ciertas fortalezas y debilidades en toda la vasta información recabada en la metodología de investigación, se categorizan en la tipología expuesta por Reyes y Castro (2018) y por Gutiérrez et al. (2017). La variedad de experiencias prácticas y formativas de los educadores ambientales de la REACH los coloca en más de una categoría, con señas de una educación para formar colaboradores y una educación acerca del ambiente, con la estrategia conductista para la apropiación de información sobre el ambiente ecológico, apoyado de motivadores externos para generar un actuar positivo en la conservación ecosistémica.

Existe también ciertas pistas que vislumbran una educación para formar gestores ambientales y una educación para el ambiente, que alimentado de lo anterior se suma un enfoque remedial bajo la generación de capital humano con características y habilidades proambientales, inconscientes y con una inclinación a las soluciones tecnocientíficas. Por otro lado, prevalecen ciertas señales que muestran una educación para formar actores ambientales, al revirar la prioridad educativa al autoaprendizaje y autodesarrollo del sujeto, que va por el camino del constructivismo con un enfoque más interdisciplinar y transdisciplinar y una perspectiva ambiental multidimensional.

Siendo una red de educadores ambientales se encuentra la relevancia de la construcción hacia una comunidad de actores que se esfuerza en instaurar un nuevo sistema para ver posible el cambio deseado y urgente. He ahí la esencia política de los educadores ambientales, no solo de la REACH, que se represente en una nueva práctica educativa ambiental; donde no quede limitado a la difusión de información para generar una conciencia y un actuar positivo, sino que se re-comprenda y se aborde la realidad en su complejidad, con actitud crítica y democrática en la formulación de políticas públicas y agendas ambientales. Recae en eso la educación para formar ciudadanos ambientales en la propia REACH para que experiencias empáticas y reflexivas coloquen ese protagonismo político y esa influencia social en la esencia de las demás organizaciones ambientalistas, maximizando así esa red de actores y ciudadanos ambientales que hagan frente a la crisis planetaria (ambiental y de conocimiento) en un proyecto de sustentabilidad interior y planetario.

Referencias

- Gutiérrez, B. E., Rodríguez, L. M., y Suárez, B. (2017). Educación sobre el ambiente, para el ambiente y en el ambiente. Una mirada desde los residuos sólidos urbanos. En J. Reyes y E. A. Castro (Coord.), *Travesías y dilemas de la pedagogía ambiental en México* (pp. 70-93). Universidad de Guadalajara.
- Reyes, J., y Castro, E. A. (2018). Educación ambiental: del ahorro del agua al corazón de la crisis. *DIDAC*, 71, 4-12. <http://revistas.iberro.mx/didac/uploads/volumenes/26/pdf/Didac71.pdf>

Las sociedades del siglo XXI afrontan el desafío de reconciliar los límites físicos de la biosfera con los procesos de desarrollo, desiguales e insostenibles, que genera un modelo civilizatorio hegemónico que parece ya agotado. Aceptar este reto obliga a repensar las respuestas educativas a las crisis socioambientales, asumiendo la necesidad de educar para otros modos de ser y desarrollarnos, individual y colectivamente. Una tarea en la que, con fortuna dispar, la Educación Ambiental viene comprometiendo sus prácticas desde los años sesenta del pasado siglo.

En esta coyuntura, la Pedagogía Social y la Educación Social no pueden eludir sus responsabilidades en la formación de una ciudadanía social y ecológicamente consciente, crítica y proactiva. Con esta convicción, la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social convocó los días 28-29 de octubre y 4-5 de noviembre de 2021, en la Ciudad de Lugo (Galicia-España), la celebración del **Congreso Internacional de la SIPS 2021 y del XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social**, con el lema *Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad: construyendo la transición ecológica*.

El objetivo de esta convocatoria era reflexionar y dialogar en torno a cuestiones como las siguientes: ¿Qué papel puede y debe jugar la Pedagogía/Educación Social en la transición ecológica? ¿Qué significados cabe atribuirle a una cultura de la sostenibilidad desde el punto de vista pedagógico-social? ¿Qué lugar ocupa la Educación Ambiental en el campo de la Pedagogía/Educación Social y viceversa? ¿Qué enfoques y que metodologías pedagógico-sociales se pueden movilizar en y para la transición socio-ecológica? ¿Cómo contribuir desde la Pedagogía/Educación Social a conformar una eco-ciudadanía?

Estas Actas compilan las ponencias y las comunicaciones allí presentadas y debatidas. La diversidad teórica, metodológica y práctica que recogen refleja el compromiso de la comunidad de la Pedagogía-Educación Social en la transición socio-ecológica, así como las múltiples líneas de reflexión y acción que abre la convergencia transdisciplinar característica del campo de la Educación Ambiental.

Colaboran:



Fondo Europeo de Desarrollo Regional
"Una manera de hacer Europa"