



### **Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político**

Lucie Sauvé<sup>1</sup>

**Resumen:** En este texto se identifican algunas características de la educación ambiental tal como se ha desarrollado este campo a lo largo de las últimas décadas. Se pone en evidencia su diversidad y vitalidad, a pesar de los desafíos que perduran, en particular la falta de propuestas institucionales apropiadas para impulsar su despliegue. Globalmente, se puede comprobar que la educación ambiental sigue siendo una obra colectiva permanente, aún a contra-corriente, pero cada vez reforzada y alimentada por las iniciativas de sus artesanos para los cuales el aprendizaje es un acto ontogénico y político, en el corazón de la refundación de nuestro mundo. Para seguir enriqueciendo la educación ambiental contemporánea, se propone profundizar los fenómenos interrelacionados de la identidad ecológica y del compromiso, en la perspectiva del desarrollo de una ecociudadanía.

**Palabras claves:** identidad ecológica, compromiso político, ecociudadanía.

### **Environmental Education and Ecocitizenship: an ontogenetic and political project**

**Abstract:** This article presents some core characteristics of environmental education as it has been unfolded through the last decades, and celebrates the diversity and vitality of this theoretical and practical field, despite many structural and cultural difficulties. One of the main issues here is the lack of adequate institutional policies or programs that could promote this essential dimension of education. Globally, environmental education has been and still is a collective work in progress, most often advancing against cultural and political currents, but sustained and enriched by its actors initiatives for whom education is an ontogenetic and political act. In order to pursue the development of a contemporary relevant education, there would be a need to explore the complex relationship between the psycho-social interrelated phenomena of identity and involvement, so as to enhance ecocitizenship education.

**Keywords:** ecological identity, political involvement, ecocitizenship.

---

<sup>1</sup> Université du Québec à Montréal.

A través del trabajo comprometido y constante de sus actores, ¿cómo transcurre y evoluciona el campo de la educación ambiental? Desde 1975, fecha del primer Coloquio internacional de la UNESCO en Belgrado, ¿los enfoques adoptados y las temáticas abordadas han cambiado? ¿Cuáles son los logros y los límites actuales? ¿Qué aspectos de una cultura común se han desarrollado? ¿Qué diversidad se observa? ¿Qué desafíos persisten? ¿Qué nuevos retos aparecen? Este artículo reúne algunas observaciones y reflexiones que podrían contribuir a esbozar un diagnóstico de la situación e identificar algunas pistas para seguir enriqueciendo la educación contemporánea con una dimensión ecológica, tan fundamental.

### **1. Complejidad, diversidad y retos del campo de la educación ambiental**

La educación ambiental tiene por objeto no tanto el medioambiente, sino nuestra propia relación individual y colectiva con él, es decir con el conjunto de las realidades socio-ecológicas de nuestro mundo. Corresponde a una de las tres esferas de interacciones que constituyen los pilares del desarrollo personal y social: la esfera de relaciones con el *oikos* – nuestra casa compartida con el conjunto del mundo vivo –, íntimamente interconectada con la esfera de relaciones con el sí mismo (lugar de construcción de la identidad) y la esfera de relaciones con el otro humano (espacio de construcción de la alteridad).

En francés, la expresión *éducation relative à l'environnement* pone en evidencia que esta dimensión esencial de la educación global incluye las diversas maneras de abordar la relación entre educación y medioambiente, induciendo o respondiendo así a diferentes maneras complementarias de relacionarse con el mundo. Explorando esta red compleja de relaciones, entramos en un mundo fenomenológico muy diversificado. El medioambiente se puede concebir, por ejemplo, como la naturaleza (a proteger, a celebrar) o como un sistema (a comprender), un conjunto de recursos (a gestionar), una red de problemas (a resolver), la biosfera (a considerar globalmente), un territorio, una comunidad, un lugar de pertenencia (donde vivir juntos), como un “bien común” (llamando a una gobernanza colectiva), etc. El medioambiente puede también ser visto como un objeto que nos rodea o una externalidad, o como una matriz de vida en la cual nos insertamos, o como un proyecto colectivo permanente en lo cual involucrarse, en la comunidad, la ciudad, el campo, la escuela, el taller y tanto otros contextos. A menudo, la palabra medioambiente – históricamente forjada – parece limitada o inadecuada para expresar claramente todas las dimensiones de este mundo con cual interactuamos.

Por su parte, la educación se puede asociar con la información, la comunicación, la interpretación, la sensibilización, la concientización, la movilización, la formación, el aprendizaje, la transformación. Para responder a estos diversos objetivos, se abre una tremenda posibilidad de enfoques y estrategias, traduciendo una pluralidad de marcos teóricos.

También, las diversas maneras de articular la relación entre “medioambiente” y “educación” – como identificadas en la tipología bien conocida de las educaciones sobre, dentro, por, con y para el medioambiente – contribuyen aún más a la complejidad del campo. Por fin, se deben considerar las diversas corrientes ontológicas, epistemológicas, culturales, éticas, metodológicas, estratégicas, pedagógicas o políticas que se pueden adoptar para definir y concretizar esta relación.

Mapear el vasto “continente” de la educación ambiental<sup>2</sup>, e identificar sus diversas conexiones con otras “regiones” del mundo de la educación (como la educación para la salud, para la paz, para el consumo) u otras esferas de estudio o acción ambiental (por ejemplo, el ecodesarrollo, la agroecología, las iniciativas de transición, el eco-design, etc.) es una tarea colosal, sin embargo necesaria para la evolución del campo.

Así, la educación ambiental se ha desarrollado y diversificado ampliamente desde la primera década de su reconocimiento institucional por la UNESCO en 1975. Ha sido influenciada por las diversas tendencias sociales, políticas y educativas. Tal diversidad le confiere su riqueza (un principio ecológico bien conocido). Cualquier intento de enjaularla – como en el marco del desarrollo sostenible – no logra limitar su despliegue.

Globalmente, a través de la dinámica de interacción entre sus actores, el campo de la educación ambiental ha sido una arena de crítica social y educativa muy activa y ha podido desplegar una conciencia crítica de ella misma (por ejemplo, Jickling y Sterling, 2017; Wals, Weakland y Corcoran, 2017). Sigue buscando su identidad, intentando afirmarse y lograr un reconocimiento formal adecuado, a pesar de las palabras que la nombran, pues su semántica sigue siendo problemática.

Por cierto, se puede celebrar la valiosa trayectoria, el compromiso y la creatividad de los actores de la educación ambiental a través de las numerosas dificultades, y valerse de esto como plataforma para seguir avanzando. Estos actores se han multiplicado y diversificado, numerosas redes se han formado (a escala nacional, regional, macro-cultural o internacional), la experticia se ha desarrollado. Las iniciativas multiformes han

---

<sup>2</sup> Como ejemplo de contribución a un tal proyecto: Sauvé (2005, a, b). Este trabajo descriptivo sigue siendo desarrollando para actualizar la tipología y enriquecerla con aportes de diversos ámbitos culturales.

contribuido entre otros a atenuar los efectos de la cultura dominante, trabajando hacia la resolución de problemas, la gestión responsable de los recursos o la transición ecológica. Pero más allá de los enfoques pragmáticos a menudo asociados con los objetivos de prevención, resolución y resiliencia, la educación ambiental ha participado en la emergencia de una cultura societal alternativa, que reconoce el anclaje de nuestra humanidad en la trama de vida compartida y la conexión estrecha entre las realidades sociales y ambientales. Profundizar y revisitar la historia de los avances de la educación ambiental – en relación con una cartografía de su rico territorio teórico-práctico – permitiría alimentar el impulso y enriquecer una argumentación para convencer a las esferas políticas de la necesidad de valorizar y sostener la educación ambiental, como contribución esencial al “vivir bien” en nuestras sociedades.

Tal trabajo de sistematización diacrónica y sincrónica debería también poner en evidencia las dificultades y los límites del campo. Se debe reconocer, en efecto, que aun trabajamos a contracorriente. Es lo que observa David Orr (2017, p. vii) en el reciente libro colectivo *Post-sustainability and environmental education*:

Trabajamos en organizaciones sin recursos suficientes, en instituciones que, en su mayoría, no entienden lo que hacemos y no ofrecen el soporte (...) Somos tolerados a menudo como “outliers”, trabajando en un espacio afuera, detrás de la casa institucional formal donde las cosas realmente importantes ocurren (...) Nuestras instituciones se inscriben en un sistema cuyo DNA solo permite cambios periféricos que no confrontan las estructuras existentes de poder y de reputación. (Traducción libre)

Por supuesto, podemos lamentar que en la mayoría de los países, la educación ambiental todavía no haya conseguido penetrar las políticas educativas, ambientales y sociales, a pesar de su trayectoria de más de 40 años y empero el trabajo titánico que queda por hacer. El más reciente marco institucional del desarrollo sostenible reduce finalmente su alcance. Resulta que los currículos escolares y académicos no integran adecuadamente la dimensión ambiental de nuestras realidades humanas; generalmente, la formación de los docentes no considera las dimensiones transversales de la educación escolar. Por otra parte, el financiamiento de las ONGs – que han jugado un papel mayor en educación ambiental no formal – viene a ser cada vez más escaso, de tal manera que se pierden las competencias que se han desarrollado en estos contextos. Finalmente, falta favorecer el trabajo conjunto entre la escuela y los otros actores de la “sociedad educativa”, lo que contribuye a encerrar la escuela entre sus propios muros.

Una de las estrategias prioritarias para el despliegue de la educación ambiental es la institucionalización – en el sentido de reconocimiento y de soporte formal, y no de sometimiento. A escala nacional, existen algunos avances - como las iniciativas ejemplares relacionadas con la *Política Nacional de Educación Ambiental* de Colombia o la *Política Estadual de Educação Ambiental* de Paraná en Brasil. Pero muy pocos países tienen estrategias o programas apropiados para favorecer la educación ambiental, y cuando existen, a menudo no se implementan concretamente por falta de apoyo. A escala supra nacional, la UNESCO abandonó su programa de educación ambiental (1975-1995), considerando que el medioambiente ya está incluido en el conjunto de las múltiples dimensiones del desarrollo sostenible, ahora visto como la meta de nuestra humanidad. ¿Qué ocurre con las orientaciones de las políticas actuales de las organizaciones internacionales en cuanto a la dimensión ambiental de la educación contemporánea?

## **2. El paisaje de los programas internacionales**

Se reconoce que la educación es un asunto altamente político. Tanto por lo que prescribe (explícitamente o no) como por sus prácticas, la educación traduce, soporta o favorece ciertas opciones sociales. Así, las instituciones internacionales formulan proposiciones (¿o prescripciones?) destinadas al conjunto de los países. ¿Cuáles son las tendencias político-sociales que inspiran las propuestas internacionales? ¿Responden a las transformaciones que necesitamos? Sería otro importante proyecto de investigación a desarrollar desde la perspectiva de la educación ambiental. En los párrafos siguientes esbozaremos algunos elementos de análisis. Veremos que las políticas educativas internacionales actuales necesitarían ser mejoradas para incluir adecuadamente una dimensión socio-ecológica.

### **2.1 Los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU**

La Organización de las Naciones Unidas promueve ahora sus diez y siete objetivos de desarrollo sostenible (ODD), cuyo cuarto concierne a la educación<sup>3</sup>. Se encuentran aquí las mejores intenciones del mundo: la lucha contra la pobreza y las desigualdades, la educación de calidad, el consumo responsable, etc. Son intenciones admirables. Pero el problema es la meta que persiguen estos objetivos: lo que se quiere lograr es fundamentalmente el crecimiento económico sostenido. Y por supuesto, las grandes

---

<sup>3</sup> <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

instituciones bancarias del mundo se comprometen en tal proyecto. No se encuentran aquí elementos de un discurso crítico sobre las realidades situadas en el origen de las desigualdades actuales ni de la destrucción de los ecosistemas. ¿Sería posible que se prescriba como solución, el problema mismo que genera gran parte de la situación actual?

En el programa planetario transcultural de los ODD, el esquema conceptual del desarrollo sostenible no es cuestionado. Sin embargo, corresponde a una visión del mundo particular que extrae la economía de la sociedad y reduce el ambiente a un conjunto de recursos para el desarrollo económico. Se pretende que el crecimiento económico sostenido sea posible mejorando la gestión de los impactos ambientales y sociales de las actividades productivas. Si bien se trata de una estrategia que puede contribuir a transformar o a mejorar la cultura empresarial actual, el desarrollo sostenible presenta una visión reducida del mundo y no puede ser propuesto como un proyecto social global y aún menos como un proyecto educativo planetario.

## **2.2 La UNESCO: operadora del desarrollo sostenible**

Desde los años noventa, los trabajos de la UNESCO se inscriben en la perspectiva del desarrollo sostenible promovida por la ONU. En el último informe de seguimiento de la educación en el mundo (UNESCO, 2016), *La educación al servicio de los pueblos y el planeta - Creación de futuros sostenibles para todos*, se puede leer:

En el Informe se demuestra con autoridad que la educación es el elemento más indispensable de todas las dimensiones del desarrollo sostenible (...) Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de fomentar el tipo adecuado de competencias, actitudes y comportamientos que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo. (Prólogo, p. 5)

La educación no hará realidad todo su potencial de catapultar hacia adelante al mundo si (...) los sistemas educativos no asumen plenamente el desarrollo sostenible. (Introducción, p. 7)

Cierto, se encuentran en este informe las mejores intenciones del mundo, como erradicar la pobreza y a desigualdad. Pero falta la dimensión crítica del marco de referencia que llama a una tal “conversión”. Por ejemplo, sería necesario poner atención al uso del vocabulario como “capital social” o “mercado de trabajo” que se utiliza en este documento.

Contrastando con este discurso, la reciente propuesta de la UNESCO (2015), titulada *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* aporta una mirada crítica hacia las causas fundamentales de las disfunciones societales actuales, de los

problemas de paz, inclusión, justicia, responsabilidad ambiental: "... hay que sobrepasar la visión estrictamente utilitaria y el enfoque del capital humano que caracteriza en gran medida el discurso internacional del desarrollo" (p. 37). Inspirándose del "tesoro" de Jacques Delors (1996), la educación se considera aquí como un "bien común", y el documento propone una visión bien inspiradora de tal educación, promoviendo entre otros la inclusión y la diversidad de las culturas, incluyendo la diversidad de las cosmovisiones y epistemologías. "Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI." (p. 36)

Sin embargo, inscribiéndose en la línea política de l'ONU/UNESCO, el primer capítulo se titula "El desarrollo sostenible: una preocupación esencial":

Las dimensiones del desarrollo sostenible, en el que el crecimiento económico se orienta en función de la administración del medio ambiente y la preocupación por la justicia social, requieren un enfoque integrado de la educación que contemple sus múltiples dimensiones sociales, éticas, económicas, culturales, cívicas y espirituales. (p. 39)

¿Era realmente necesario poner el desarrollo sostenible y su ética antropocentrista como una preocupación central de los esfuerzos para repensar la educación? En la perspectiva de contribuir a la discusión sobre esta propuesta educativa, Heila Lotz-Sisitka (2017) sugiere profundizar la significación de lo "común", en lo cual nuestra realidad humana no se puede aislar de la naturaleza, enriqueciendo así la propuesta educativa humanista de la UNESCO con la inclusión del mudo más allá del humano. Propone también esta autora que lo "común" no sea tanto un objeto para preservar (un "bien") sino un proceso de ser y actuar juntos, y subraya a este efecto la importancia del trabajo en común (Lotz-Sisitka, 67-68).

Un trabajo similar de análisis sería útil para enriquecer el reciente programa de *Educación para la Ciudadanía Mundial* (UNESCO, 2015). En esta propuesta, no se encuentran referencias a la dimensión ambiental de nuestra relación con el mundo. Por ejemplo, no se trata la cuestión de la justicia ambiental, que debería ser en el corazón de un proyecto de ciudadanía mundial contemporánea. Veremos que el concepto de ecociudadanía permitiría ampliar el alcance del programa

### 2.3 La OCDE y la evaluación de competencias instrumentales

A través de su Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), la muy influyente Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico acentúa la orientación económica de la educación (OCDE, 2012). Este programa evaluativo – que induce una dinámica de competición entre los países e influencia los currículos – se inscribe en la misión de la OCDE, que “reúne los países del mundo, todos valorizando la democracia y la economía del mercado, para favorecer un crecimiento económico sostenible” (OCDE, 2016, p. 10). Aquí, la democracia se pone al servicio del capitalismo, tal como la educación. Se privilegia el desarrollo de competencias instrumentales en lectura, matemáticas, ciencias, resolución de problemas y finanza. Esta última materia ha sido introducida en los currículos para “mejorar el bienestar financiero de los individuos y la sociedad, y permitir su participación activa en la vida económica”, en un mundo caracterizado por la financiarización de la economía. En el programa de la OCDE se encuentra un enfoque instrumental de la eficacia, el rendimiento, la competitividad, la uniformización cultural (el programa PISA ha sido adaptado por los países “pobres y marginalizados”). Promueve la epistemología positivista de la investigación basada sobre las “evidencias”<sup>4</sup>.

Por cierto, tal programa internacional debe ser contrastado con la propuesta educativa emancipadora de Paulo Freire (1989): aprender las palabras es indisoluble de aprender a leer el mundo. Al contrario, se puede observar en este tipo de discurso que la educación “ha sido despojada de su profundo contenido político y, particularmente, de su potencial para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de pensar un orden económico y social diferente (...)” (Grupo de trabajo Educación, 2012).

¿Cómo favorecer una lectura crítica del mundo para estimular la emancipación personal y social? Si bien se encuentran elementos relevantes y útiles en los textos oficiales de las instituciones internacionales, es importante examinarlos y trabajar en proponer ajustes y modificaciones para contribuir a enriquecerlos. Francisco Gutiérrez (2002) invita a vivir la educación como una praxis política, adoptando una postura reflexiva y crítica. A este efecto, los actores de la educación ambiental pueden jugar un papel importante, pues excluir de la educación la dimensión esencial de la relación con nuestro *oikos*, trae como consecuencia una educación inacabada que forma seres incompletos, inadecuados para habitar su espacio de vida.

---

<sup>4</sup> Ver el análisis crítica de Meyer y Benavot (2013).

### 3. Dos pilares de nuestro ser-en-el-mundo

Al núcleo de nuestro ser-en-el-mundo, se encuentran dos fuerzas íntimamente relacionadas entre sí: el anclaje de la identidad y el empuje del compromiso. Son objetos centrales de diversas iniciativas contemporáneas en educación ambiental.

Por una parte, el trabajo de construcción identitaria parece aún más importante en nuestro mundo agitado donde los puntos de referencia están desapareciendo o se exacerban. Nuestra identidad - individual y colectiva - se construye a través de la red de interacciones con el otro humano, con el mundo vivo, con el ambiente, al mismo tiempo que determina estas relaciones. Una identidad no afirmada o distorsionada, no reconocida o adolorida engendra aislamiento, radicalización, tensiones o conflictos: es un problema mayor de nuestra época. Y se debe reconocer que no solo hay una amplia diversidad de identidades que se cruzan en este mundo deslocalizado, sino también reconocer que nuestra propia identidad es plural, multidimensional, a menudo mixta y cambiante a lo largo de nuestra vida múltiple.

Por otra parte, muy íntimamente relacionadas con las diversas dimensiones de nuestras identidades, se encuentran diversas formas de compromiso en el mundo: compromiso cognitivo, creativo, artístico, espiritual, político y otros. Se puede considerar el compromiso como un acto identitario, porque se enraíza en la dinámica de ser de cada uno, una o de cada comunidad o grupo social que decide involucrarse. La identidad y el compromiso se conjugan juntos, al plural, en el crisol del acto de vivir. Deberían ser preocupaciones claves de la acción educativa. Y aquí, la educación ambiental se ve particularmente interpelada.

Michel Tomashow (1995) puso en evidencia la dimensión ecológica de nuestra identidad humana. Estamos todos anclados en la misma trama de vida, y la apropiación de esta dimensión de la identidad común (en referencia a lo “común”) puede ofrecer un anclaje fundamental para enfrentar el vértigo de la pérdida de puntos de referencias y contribuir a favorecer las conexiones entre nuestras diversas identidades y resolver tensiones<sup>5</sup>. Así, se dio cuenta de la función ontogénica de la educación ambiental. ¿Quién soy? ¿Quiénes somos? ¿Dónde vivo/vivemos y qué significa este lugar, este territorio para mi/nosotros? ¿Qué hacemos aquí, juntos? ¿Qué quiero/queremos hacer? ¿Cuáles son mis/nuestras posibilidades y límites? ¿Cómo superarlas? Etc. En la portada de un reciente

---

<sup>5</sup> Es el tema de la tesis de Nayla Naoufal (2012), en el contexto de los conflictos en Medio Oriente: el trabajo conjunto sobre la cuestión del agua puede abrir espacios de construcción de una cultura de la paz.

número de la revista argentina de educación ambiental, *Pachamama*<sup>6</sup>, se pueden leer estas palabras de Eduardo Galeano: “Somos agua, bosques y ecociudadanos. Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”.

En esta reflexión, la idea de ecociudadanía pone en evidencia la dimensión política de la identidad ecológica. Michel Tomashow (1995) sugiere las tres preguntas siguientes para clarificar nuestra identidad política en relación con los asuntos socio-ecológicos: ¿Cuáles son mis (nuestras) opciones políticas? ¿Cuál es mi (nuestra) relación con el poder (frente a situaciones de conflictos)? ¿Cuáles son mis (nuestras) acciones de naturaleza política? Raramente nos permitimos abrir tales preguntas en nuestras instituciones escolares y académicas, aunque este cuestionamiento forma parte, entre otros, del aprendizaje de la democracia, del “vivir juntos”.

Diversas propuestas o corrientes asociadas al campo de la educación ambiental abordan las cuestiones de la identidad y del compromiso. La *ecopsicología* (centrada en nuestra relación ontológica con la naturaleza), la *ecoformación* (que pone en evidencia la dinámica formadora – ontogénica - de nuestra interacción con el ambiente) y las diversas propuestas de la corriente naturalista (con, dentro, por la naturaleza) contribuyen a la construcción de una identidad ecológica. Por su parte, la *ecopedagogía* insiste también sobre la necesaria concientización de la relación íntima entre nuestra realidad humana y la naturaleza, pero más allá, invita al análisis crítico de las dinámicas sociales y las relaciones de poder para denunciar las alienaciones y promover la emancipación. Tal como las otras propuestas de la corriente crítica de la educación ambiental, la *ecopedagogía* valoriza el compromiso, promoviendo la dimensión política de nuestra identidad ecológica.

Así, se observa una tendencia mayor en educación ambiental que consiste en explicitar y promover un pensamiento ecológico, más allá del ambientalismo pragmático de los orígenes o de la racionalidad economicista, antropocéntrica y monocultural del desarrollo sostenible. Se reconoce el anclaje de nuestra humanidad en *oikos*, nuestra casa de vida compartida entre nosotros y con las diversas otras formas y sistemas de vida. La idea de ecología se ha liberado del marco de la sola ciencia biológica y de sus límites naturalistas, y se inscribe en una dimensión más global, reinsertando las realidades humanas y sociales en la trama de una vida compartida. La ecología constituye ahora un campo político que propone una alternativa a las corrientes políticas que sostienen explícitamente o no el capitalismo exacerbado, y permite tomar en cuenta por ejemplo las

---

<sup>6</sup> <http://www.eduambientales.net/salio-pachamama-n-2-construyendo-los-ineditos-posibles/>

realidades asociadas a la justicia ambiental o a la equidad socio-ecológica (lo que intenta expresar el concepto de sostenibilidad o sustentabilidad). Entonces, para responder al cuestionamiento semántico que lleva muy frecuentemente la *educación ambiental*, la expresión *educación ecológica* parece adecuada para explicitar mejor esta dimensión de la educación fundamental que concierne nuestra relación con el ambiente, con el mundo vivo, con nuestro *oïkos*. Invita a explorar la dimensión identitaria de nuestro ser-en-el mundo, incluyendo nuestra identidad ecopolítica, de la cual surgen las diversas formas de nuestro compromiso humano, que vienen a ser a su turno crisoles para forjar o transformar nuestra identidad.

#### **4. Hacia una ecociudadanía**

Ahora pondremos más atención a la noción de ecociudadanía y al rol de la educación para desplegar este aspecto de nuestra identidad ecológica. La educación para la ecociudadanía corresponde a la dimensión política de la educación ambiental, en muy estrecha relación con sus dimensiones crítica y ética (Sauvé, 2014, 2015).

Sabemos que la ciudadanía hace referencia a la idea de ciudad, a la “polis” que los Griegos antiguos asociaban a una comunidad de ciudadanos libres y autónomos<sup>7</sup>. *Polis* es la raíz de la palabra *política*. Es en este espacio público – a la vez concreto y simbólico y que debe ser inclusivo - que se vive la democracia. Aquí se define colectivamente el “bien común”, a partir de las reglas de vida que se discuten y deciden. Con la idea de ecociudadanía, la ciudad toma un sentido aún más amplio. La ciudad corresponde al *Oïkos*, a lo cual se refiere el prefijo *eco*. Así la ecociudadanía alude a una ciudadanía ecológica, que inscribe nuestra humanidad en la trama global de la vida.

La ecociudadanía se desarrolla más allá del ecocivismo, el cual se apoya en principios morales y apela a la adopción de comportamientos individuales para favorecer el vivir juntos. La ecociudadanía nos lleva al nivel más reflexivo de la ética, al nivel ético de una democracia que reconoce la naturaleza como sujeto de derecho, tal como en la Constitución de Ecuador o en la *Ley de la Madre Tierra* de Bolivia. En relación con estas cosmopolíticas, se habla de una democracia ecológica. « Proteger la biosfera implica repensar la democracia misma (...) La naturaleza forma parte de las deliberaciones sobre la organización de la ciudad » (Bourg y Whiteside, 2010, p. 101).

---

<sup>7</sup>Las nociones contemporáneas de libertad y de autonomía han tomado ahora una significación más fundamental de emancipación crítica y la ciudad corresponde no solo a los espacios formales, sino al conjunto de las unidades de vida democrática a diversas escalas y en diversos contextos.

La ecociudadanía se enraíza en el territorio. Los ciudadanos son seres encarnados, situados, contextualizados y no solo seres racionales, actores de una democracia desencarnada. En este sentido, se observa que las luchas socio-ecológicas contra la invasión de proyectos extractivistas exógenos son espacios privilegiados para la toma de conciencia de la pertenencia territorial (en relación con una identidad territorial) y su corolario, la responsabilidad territorial colectiva.

Así, la educación para la ecociudadanía implica el desarrollo de una competencia política, indisociable de competencias de orden crítico, ético y heurístico (Sauvé, 2013). La competencia crítica permite desconstruir las realidades y los discursos, formular preguntas precisas y exigir respuestas adecuadas, reivindicar el acceso a la información y validarla, reconocer la complejidad y la incertidumbre, analizar, relacionar, sintetizar, discutir, evaluar. Se trata de desarrollar una capacidad de auto-defensa intelectual<sup>8</sup> y de construcción de un saber válido. Es importante reconocer también que el pensamiento crítico debe inscribirse en la perspectiva más amplia llamada la criticidad (Burbules y Berk, 1991). La criticidad va más allá de la racionalidad del pensamiento crítico: incluye una sensibilidad a las realidades sociales, una capacidad de decodificar las relaciones de poder y las situaciones de injusticia, y un deseo de contribuir a reconstruir las realidades socio-ecológicas. Así, la criticidad es indisociable de las dimensiones ética y política de la ecociudadanía.

Por su lado, la competencia ética permite formular la pregunta del “¿Por qué? o Para qué?”, y buscar respuestas. ¿Qué son los valores que motivan las decisiones? ¿Qué se entiende por “bien común”, por responsabilidad, sostenibilidad o sustentabilidad, etc.? ¿Qué significa cada uno de estos valores en los contextos específicos en los cuales interviene, explícitamente o no? ¿Cuáles son sus fundamentos éticos? Se trata de aprender a juzgar, escoger, afirmar y comprometerse en una acción coherente, movilizados por nuestros propios valores individuales y colectivos, los cuales se deben clarificar.

En complementariedad con las competencias crítica y ética, la competencia heurística permite imaginar, crear otros modos de pensar y actuar, proponer alternativas e inventar otras maneras de vivir los proyectos colectivos. « Resistir es crear », como se formula en el título del libro de Florence Aubenas et Miguel Benasayag (2002): resistir a

---

<sup>8</sup> Ver Noam Chomsky, *in* Baillargeon, N. (2010, p. 69-70).

la tristeza, a la alienación, al individualismo, al deterioro de nuestros medioambientes y ecosistemas<sup>9</sup>.

Estas tres competencias, crítica, ética y heurística convergen hacia el desarrollo de una competencia política, ya sea a nivel de las instancias formales o en el contexto de la acción comunitaria. Chaia Heller (2002) desmitifica la idea de política: “La actividad política es lo que ocurre cuando los ciudadanos se reúnen para discutir, debatir y decidir las medidas políticas que condicionarán sus existencias en cuanto habitantes de una ciudad o de un pueblo”.

En relación con la ecociudadanía, la competencia política implica adquirir un conjunto de conocimientos sobre las diferentes corrientes políticas y más particularmente ecopolíticas, como la ecología política, el ecosocialismo, la ecología social, el codesarrollo, el ecofeminismo, la propuesta comunitaria del *Vivir bien* y otras, contrastándolas por ejemplo con el programa político-económico del desarrollo sostenible. Es importante conocer diversas propuestas políticas para elegir con más claridad el proyecto político con el cual comprometerse. Sea a través de una formación estructurada o de la experiencia reflexiva de situaciones reales, desarrollar una cultura política implica también conocer las estructuras y las dinámicas socio-políticas, las leyes y reglamentos, los actores y los lugares de poder, las estrategias de acción ciudadana, entre otros.

Pero, más allá de la adquisición de tal tipo de conocimiento, la competencia política implica el desarrollo de un saber-hacer, incluyendo el análisis de la dimensión política de las situaciones socio-ecológicas, la capacidad de argumentar y comunicar en el espacio público, implicarse en procesos democráticos, desplegar estrategias de acción apropiadas y eficaces, etc. En la propuesta de la ecociudadanía se aprende a formular preguntas fundamentales: ¿Quién decide qué? ¿Por qué? ¿En nombre de quién? ¿Para qué? De este modo, se aprende a analizar las diversas visiones del mundo que permean los discursos y prácticas.

Finalmente, la competencia política requiere el desarrollo de un saber-ser, incluyendo el sentido de la responsabilidad individual y colectiva, la preocupación por el “bien común”, la democracia, la participación, el compromiso; necesita el reconocimiento de nuestros espacios individuales y colectivos de poder-hacer etc.

Es por la integración de tales saberes (de orden cognitivo, estratégico, afectivo) que se construye un saber-actuar (o competencia) de orden político: saber denunciar, resistir,

---

<sup>9</sup> La expresión “Resistir es crear” ha sido adoptada por diversos autores e iniciativas, como el colectivo que publico el Manifiesto de la red de resistencia alternativa, 1999: [http://www.nodo50.org/colectivosituaciones/articulos\\_01.htm](http://www.nodo50.org/colectivosituaciones/articulos_01.htm)

elegir, proponer, crear, reivindicar la democracia participativa y activa, comprometerse democráticamente, concebir proyectos de ecodesarrollo, de transición o de transformación, etc. Tal dinámica de emancipación viene a ser particularmente importante en el contexto actual de la gobernanza político-económica poco preocupada por el “bien común” (excepto suyo), donde se debe reconocer que finalmente, es la sociedad civil que debe asumir la pesada tarea de ejercer una vigilancia crítica y movilizarse para tratar de cambiar las decisiones que afectan el territorio, la comunidad, la salud, la cultura, la economía local o regional, etc. Así, la dimensión política de la ecociudadanía llama al compromiso.

#### **4. La ecociudadanía: crisol de aprendizajes**

En síntesis, la ecociudadanía se puede definir como una ciudadanía consciente de las relaciones íntimas entre sociedad y naturaleza, una ciudadanía crítica, creativa, y comprometida, capaz y deseosa de participar en los debates públicos y a la transformación de las políticas y prácticas ecosociales. Pero es importante destacar también que la ecociudadanía es un vasto espacio de aprendizaje. Globalmente, en relación con las competencias crítica, ética, heurística y política, se aprende a construir colectivamente un saber significativo, desarrollar una inteligencia colectiva - ciudadana, ecociudadana – para definir un proyecto ecosocial común. En las dinámicas de movilización, se toma conciencia de la dimensión colectiva de la acción: las tareas son demasiado complejas y exigentes para cumplirlas individualmente. Se debe aprender a conocerse mutuamente, a trabajar juntos entre protagonistas, entre miembros de unidades de resistencias o de equipos de proyectos; se aprende a vivir las inevitables tensiones en los grupos, a resolver conflictos, a enfrentar los desafíos, a reconocer los avances, etc. Se aprende a debatir, discutir, argumentar, deliberar, comunicar. Se aprende también la colaboración, la cooperación, la participación, con sus posibilidades y exigencias. Asimismo, se desarrolla un deseo de democracia activa. En los grupos movilizados, se toma conciencia de una realidad territorial, emerge un sentido de pertenencia a este territorio compartido, se crean y consolidan lazos sociales, redes de colaboraciones; se construye una dinámica de solidaridad entre los grupos locales, y también de otras regiones que enfrentan realidades similares. Se estimula también la creatividad. Es así que se crean y aprenden otras maneras de alimentarse, vestirse, transportarse, construir la vivienda, producir energía, entre otras experiencias. Se aprende la paciencia, el coraje y otros valores. A través de la acción colectiva, se desarrolla un sentimiento de poder-hacer. Finalmente, se aprende la importancia del reconocimiento y la celebración.

Entonces, educar para la ecociudadanía requiere a una pedagogía contextualizada y comprometida, que estimula el compromiso y acompaña la acción reflexiva y la *demopraxis* como lo dice Angelito Pistoletto (in Morin y Pistoletto, 2016). Pero, si bien tal pedagogía se puede desplegar más fácilmente en contextos de educación comunitaria o popular, no es fácil introducirla en contextos formales. Se manifiestan resistencias a menudo fuertes. ¿Qué legitimidad tiene, qué riesgos implica una educación comprometida con el cambio socio-ecológico?

Al margen de la cultura escolar tradicional, centrada en los contenidos disciplinarios y encerrada entre paredes, se observa que tal pedagogía crítica (en el sentido de ruptura), es cada vez más valorizada y promovida. Por ejemplo, en el campo de la educación científica, hay que celebrar el libro colectivo dirigido por Larry Bencze y Steve Aslop (2014), titulado *Activist Science and Technology Education* (Educación Científica y Tecnológica Activista) y que reúne las contribuciones de 43 autores, especialistas de la didáctica de la ciencia. Más allá de un enfoque crítico, se encuentra a lo largo de los textos una llamada al compromiso pedagógico, a la acción social/ecosocial. Por cierto, activismo es una palabra que da miedo: puede hacer referencia por ejemplo al adoctrinamiento. Pero aquí, el activismo se define en relación con su contrario: el inmovilismo. Los autores cuestionan la responsabilidad de la escuela frente a las realidades y necesidades ecosociales actuales. Por su parte, Brownwin Hayward (2015), en su libro *Children, Citizenship and Environment* (Niños, Ciudadanía y Ambiente), llama la atención sobre la realidad de los niños que son afectados por los problemas ecológicos, a menudo relacionados con problemas de violencia, pobreza, injusticia. Los niños, observa la autora, son capaces de participar a la dinámica democrática de su comunidad para experimentar proyectos colectivos y comprender como personas comunes – como lo son sus padres, sus docentes, sus compañeros, los habitantes del pueblo o el barrio – pueden movilizarse para lograr cosas extraordinarias. Ya los niños son ciudadanos, ecociudadanos de nuestro mudo actual. Es importante invitarles a vivir proyectos comunitarios y experimentar su poder-actuar: es el regalo lo más importante que podemos ofrecerles, dice la autora.

Por fin, en coherencia con esta visión de la educación ambiental, habría que clarificar la identidad del educador ambiental y su relación con el compromiso político-pedagógico. El educador ambiental puede ser un docente, un formador, un animador, un comunicador, un periodista, y puede desempeñarse en cualquier contexto, formal o no formal, todos trabajando juntos para realizar una verdadera sociedad educativa. El educador ambiental es un ecopedagogo, un pedagogo de la relación con el mundo. Es un

actor social que tiene el privilegio de su espacio de influencia. Por lo tanto, debe darse cuenta de esta responsabilidad. El educador ambiental es un ecociudadano que puede jugar el papel de un líder social, un ecolíder. No debería tener miedo de ser un “docente rebelde” (Blenkinshop y Morse, 2017) frente al inmovilismo de las estructuras formales.

En este texto hemos explorado algunos aspectos de la trayectoria de la educación ambiental, poniendo en evidencia la diversidad y vitalidad del campo, y subrayando ciertos desafíos que perduran entre los cuales se encuentra la falta de propuesta institucional apropiada para impulsar el despliegue de sus diversas dimensiones. A pesar de las dificultades estructurales y culturales que siempre ha debido enfrentar, la educación ambiental se ha desarrollado a lo largo de la experiencia reflexiva de sus actores, como una propuesta válida para contribuir a resolver las tres problemáticas interrelacionadas que la interpelan. La problemática de orden psicosocial, asociada a la ruptura entre los humanos y la naturaleza, corresponde a la pérdida de significación de nuestro ser-en el mundo, a la alienación, el desencanto; la problemática socio-ecológica se manifiesta por el deterioro de la integridad de los ecosistemas, el agotamiento de los recursos, la disminución de la calidad de vida de las poblaciones, las desigualdades ambientales; la problemática educacional se relaciona con la falta de relevancia de los contenidos y procesos pedagógicos tradicionales frente a la necesidad de contribuir a la transformación ecosocial que se necesita. Con sus dimensiones ontológica y política y con su propuesta pedagógica comprometida, la educación ambiental puede aportar una contribución importante a la resolución de estos problemas, estrechamente relacionados entre sí. La dimensión ontológica se preocupa de reconstruir la identidad ecológica, individual y colectiva. La dimensión política invita al desarrollo de competencias ecociudadanas que constituyen la base del poder-actuar. La ecopedagogía abre la escuela hacia la comunidad, promueve la contextualización del aprendizaje en proyectos significativos y favorece la interacción entre los diversos actores de la sociedad educativa para contribuir al cambio socio-ecológico. Apoyándose en los avances de la educación ambiental, los ecopedagogos son invitados a continuar el trabajo valioso y creativo de transformación de la educación para la necesaria ecologización de nuestra relación con el mundo.

## REFERENCIAS

AUBENAS, Florence y BENASAYAG, Miguel. **Résister, c'est créer**. París : La Découverte, 2010.

BAILLARGEON, Normand. **Noam Chomsky. Pour une éducation humaniste.** Paris: Éditions de l'Herne, 2010.

BENCZE, Larry y ASLOP, Steve. (Orgs.). Activist science and technology education. **Cultural Studies of Science Education**, 9, 2014.

BLENKINSHOP Sean y MORSE, Marcus. Saying yes to life: The search for the rebel teacher. In: JICKLING, Bob y STEVENSON, Stephen. (Orgs.). **Post-Sustainability: Remaking Education.** Basingstoke (UK): Palgrave-Macmillan, 2017, p. 49-62.

BOURG, Dominique y WHITESIDE, Kerry. **Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique.** Paris: Le Seuil, 2010.

BURBULES, Nicholas C. y BERK, Rupert. Critical. Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. In: Popkewitz, T.S. et Fendler, L. (Orgs.). **Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics**, New York : Routledge, 1991, p. 45-65.

DELORS, Jacques. **La educación encierra un tesoro.** Paris: UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. **La importancia del acto de leer.** Sao Paulo: Ed. Cortez, 1989.

GRUPO DE TRABAJO EDUCACIÓN / Rio +20. **La educación que precisamos para el mundo que queremos**, 2012. <http://rio20.net/propuestas/la-educacion-que-precisamos-para-el-mundo-que-queremos/> Acceso el 02 Sept. 2017.

GUTTIÉRREZ, Francisco. **Educación como praxis política.** Mexico : Siglo Veintiuno, 2002.

HAYWARD, Brownwin. **Children, Citizenship and Environment. Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World**, London: Routledge, 2012.

HELLER, Chaia. **Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien.** Montréal : Éditions Écosociété, 2002.

JICKLING, Bob y STERLING, Stephen. (Orgs.). **Post-Sustainability: Remaking Education** Basingstoke (UK): Palgrave-Macmillan, 2017.

LOTZ-SISITKA, Heila. Education for the common good. In JICKLING, Bob. and STERLING, Stephen (Orgs.). **Post-Sustainability: Remaking Education.** Basingstoke (UK): Palgrave-Macmillan, 2017, p. 63-68.

MEYER, Heinz-Dieter y BENAVIDES, Aaron. (Orgs.). **PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance.** London: Oxford, 2013.

MORIN, Edgar y PISTOLETTO, Michelangelo . **Impliquons-nous.** Paris : Actes Sud, 2016.

NAOUFAL, Nayla Joëlle. **La contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix.** Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en sciences de l'environnement, 2012.

OCDE. **PISA – Competencia financiera**, 2012

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012-financiera/informeespanolpisafinanciera07.07.14web.pdf?documentId=0901e72b81a25b3f>

Acceso el 02 Sept. 2017.

OCDE. **PISA para el desarrollo. 2016.**

<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaparaeldesarrollo-home.htm> Acceso el 02 Sept. 2017.

ORR, David. Foreword, In JICKLING, Bob y STERLING, S. (Orgs). **Post-Sustainability: Remaking Education.** Basingstoke (UK): Palgrave-Macmillan, 2017, p. vii-xi.

SAUVÉ, Lucie. Currents in environmental education - Mapping a complex and evolving pedagogical field. **The Canadian Journal of Environmental Education**, Vol. 10, 2005a, 11-37.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In SATO, Michèle y CARVALHO, Isabel. (Orgs.). **Educação ambiental - Pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005b, p. 17-46.

SAUVÉ, Lucie. Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socio-ecológicos. **Integra Educativa**, No 18, "Educación para la ciudadanía ambiental", 2014, p. 65-88

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432013000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es) Acceso el 02 Sept. 2017

SAUVÉ, Lucie. L'éducation relative à l'environnement. In BOURG, Dominique et PAPAUX, Alain, **Dictionnaire de la pensée écologique.** Paris : Presses Universitaires de France, 2015, p. 376-379.

SAUVÉ, Lucie y ASSELIN, Hugue. Une réponse à l'instrumentalisation de l'école comme antichambre du « marché du travail » : une proposition d'éducation à l'écocitoyenneté.

**Teoría de la educación. Revista interuniversitaria. Interuniversity Journal of Theory of Education.** 29 (1), 227-244, 2017.

TOMASHOW, Mitchell. **Ecological Identity. Becoming a Reflective Environmentalist.** Cambridge : MIT Press, 1995.

UNESCO. **Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?** París: UNESCO, 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf> Acceso el 02 Sept. 2017

UNESCO. **Educación para la Ciudadanía Mundial.**: París: UNESCO, 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876S.pdf> Acceso el 02 Sept. 2017

UNESCO. **La educación al servicio de los pueblos y el planeta - Creación de futuros sostenibles para todos.** Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo - GEM. París: UNESCO, 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf> Acceso el 02 Sept. 2017.

WALS, A., WEAKLAND, J. and CORCORAN P.B. Preparing for the Ecocene: Envisioning futures for environmental and sustainability education. **Japanese Journal of Environmental Education.** 26 (4), 2017, p. 71-76.

*Submetido em: 31-07-2017.*

*Publicado em: 30-09-2017.*