

Diálogo Andino
Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina

Diálogo Andino - Revista de Historia,
Geografía y Cultura Andina

ISSN: 0716-2278

rda@uta.cl

Universidad de Tarapacá
Chile

Abril Hervás, David

CIUDADANÍA, EDUCACIÓN Y COMPLEJIDAD: MIRADAS DESDE LA ECOPEDAGOGÍA

Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina, núm. 47, 2015, pp. 93-
103

Universidad de Tarapacá
Arica, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371342280010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CIUDADANÍA, EDUCACIÓN Y COMPLEJIDAD: MIRADAS DESDE LA ECOPEDAGOGÍA

CITIZENSHIP EDUCATION AND COMPLEXITY: LOOKS FROM THE ECOPEDAGOGY

David Abril Hervás*

El objeto de este artículo es situar los actuales retos de la educación y la ciudadanía ante la globalización y las incertidumbres de este cambio de época. La crisis de la educación es una crisis política y pedagógica que debe ser abordada desde la revisión de las prácticas educativas y la construcción de un nuevo paradigma en el que la pedagogía popular de Paulo Freire, el pensamiento complejo de Edgar Morin o propuestas como la ecopedagogía pueden contribuir a recuperar el sentido de la educación y construir un nuevo modelo de ciudadanía.

Palabras claves: Ciudadanía, educación, complejidad, ecopedagogía, paradigmas, Freire, Morin.

The purpose of this article is to place the current challenges of education and citizenship facing Globalization and uncertainties of this new era. The crisis in education is a political and pedagogical crisis that must be addressed from the review of the educational practices and the construction of a new paradigm in which Paulo Freire's popular pedagogy, Edgar Morin's complex thought or proposals such as ecopedagogy they can help to restore the sense of education and build a new model of citizenship .

Key words: Citizenship, education, complexity, ecopedagogy, paradigms, Freire, Morin.

*A Eduardo Galeano, etnógrafo de las
utopías cotidianas,
que nos dejó en estos días (1940-2015).
Porque el mundo sigue estando patas arriba.*

Introducción: ciudadanía y educación (también) en crisis

El empeoramiento de la crisis global y sus tremendas consecuencias sociales y ambientales no ha hecho más que agravar, en los últimos años, la situación de millones de personas en Europa y en el mundo. La actual crisis sistémica, que empezó como una crisis económica y financiera, se ha revelado también como una profunda crisis civilizatoria, en la que las crecientes dinámicas de exclusión nos hacen plantearnos que de la misma manera que evidenciamos que este no es el mejor de los mundos posibles, tampoco lo es un modelo de ciudadanía en la que de poco sirve ser sujetos políticos de una democracia en decadencia, y en la que las decisiones que afectan a nuestras vidas, tanto en el plano de lo local como de lo global, las toman grupos cada vez más reducidos de individuos.

Nadie nace siendo ciudadano, más allá de la dimensión jurídica (pero no única) del término. Nos

hacemos ciudadanos y ciudadanas, en la medida en que ejercemos como tales, como sujetos políticos en permanente proceso de construcción y revisión, que nos involucramos con mayor o menor motivación o intensidad en las cuestiones que nos afectan, a nosotros y a nuestra comunidad de referencia, una comunidad de referencia que hoy es global además de local, en la que todo está cada vez más interrelacionado, aunque como diría *El Roto*, queramos mirar hacia otro lado... Porque en el mundo de la globalización no hay otro lado donde mirar (2003:60).

Ahí es donde entra en juego la educación, que va más allá de la escuela, aunque el sistema escolar sigue ocupando un lugar privilegiado en la formación de ciudadanos y ciudadanas autónomos, libres y conscientes del mundo que les rodea y de sus problemas y retos. La ciudadanía se aprende, pero la cuestión es ¿qué ciudadanía? ¿Una ciudadanía que se adapte a una situación de incertidumbre mientras se mantenga la certeza de la creciente exclusión social a todos los niveles, la destrucción del planeta y un poder financiero que ha secuestrado la democracia? Para ello necesitaríamos una educación que mirase hacia otro lado, que no se limitara a la reproducción social de la destrucción, y no es esa la perspectiva de este artículo.

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España. Correo electrónico: dabril@invi.uned.es

Ciudadanía y educación son dos conceptos estrechamente ligados no solo desde una concepción de la educación como práctica política, formadora de sujetos libres y críticos, en la línea de la pedagogía de Paulo Freire. El propio Rousseau en los inicios de la modernidad aborda la educación del ser humano y la del ciudadano (como actor político), y las hace converger “en una síntesis ponderada de ambos aspectos irrenunciables, el del individuo liberal y el ciudadano republicano” (Rubio, 2003:212). Por ello el *Contrato Social* y el *Emilio o la Educación*, las dos obras por excelencia de Rousseau, son absolutamente complementarias e ilustrativas de la función social de los sistemas escolares en las sociedades modernas.

Como nos recuerda Gimeno (2001:155), “la ciudadanía (que salvaguarda al individuo y posibilita el ejercicio de la democracia, de la versión republicana de origen ateniense) y la educación se necesitan y se vivifican recíprocamente. La participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos, sin ello quedaría reducida a una carcasa de procedimientos de participación formal”.

Los límites al modelo hegemónico de ciudadanía

De hecho, si nuestras democracias actuales pueden sobrevivir sin una ciudadanía comprometida que comprenda, exija y practique la democracia, está claro que tenemos un problema. El debate acerca de la ciudadanía sigue abierto, y probablemente con más razón de ser que en otros momentos históricos, ya que la crisis vigente no solo nos plantea la necesaria revisión del concepto tradicional de ciudadanía, sino su superación como clave para recuperar el sentido de unas sociedades democráticas en decadencia.

El propio T. S. Marshall denunciaba en sus escritos respecto de ciudadanía y clases sociales hace más de medio siglo las tensiones entre ciudadanía democrática y sistema capitalista, llegando a afirmar que “en el siglo XX, la ciudadanía y el sistema capitalista de clases han estado en guerra” (1950:154). La pugna entre Estado y mercados (¡tan actual en los países del sur de Europa en estos días!) no puede saldarse en favor de los segundos, ya que el desarrollo de derechos sociales fundamentales, como la propia educación, dependen de un papel

activo del Estado, comprometido con sus ciudadanos, y viceversa.

¿Pero qué ha pasado para que lleguemos hasta este punto? ¿Por qué están en crisis las democracias representativas? ¿Cuáles son las repercusiones para la educación? ¿Puede ser la educación una herramienta para superar esta situación, a partir de la revisión del modelo hegemónico de ciudadanía?

Cuando hablamos de “modelo hegemónico” de ciudadanía nos estamos refiriendo al sentido de “hegemonía” sostenido por Gramsci, como ideología y práctica social dominante. Por “hegemonía” entendemos, como nos señala McLaren desde la pedagogía crítica, “un marco cultural de significados, una casa-prisión del lenguaje y las ideas, en el que “libremente” entran tanto opresores como oprimidos”, en aras de mantener el poder de los primeros (McLaren, 2003:203). Un concepto que encaja en la descripción de la actual deriva de la ciudadanía como construcción cultural y como práctica social, que en esta etapa de la llamada globalización se va alejando de aquella concepción primigenia de ciudadanía vinculada a la democracia y a la educación.

El papel de los ciudadanos en la sociedad actual se ha venido reduciendo cada vez más al papel de consumidores dentro de un momento histórico en que se conforman “estilos de vida —e incluso gobiernos— absolutamente dependientes de los dictados y los planteamientos de rentabilidad de las empresas transnacionales” (Alonso, 2005:107). Esto, como se observa en la cita, no solo sucede en el plano del consumo de bienes, sino incluso en el plano de la *polis*: consumimos “servicios” cada vez más cuestionados que el Estado provee (como la propia educación, mutada de derecho a servicio en el Tratado de Lisboa), o incluso en la llamada “fiesta de la democracia”, las convocatorias electorales, consumimos una u otra oferta electoral, cuando es el caso (...).

Kymlicka (2003:373), citando las tesis de David Held, vuelve a recordarnos la importancia de ser conscientes de los impactos que la globalización conlleva para la ciudadanía, advirtiendo de nuevo que “si las personas quedan insatisfechas con el papel que desempeñan como ciudadanos, podría erosionarse la estabilidad de los sistemas políticos democráticos”.

Algunas implicaciones, sintetizadas en la Figura 1, advierten que se trata de cuestiones, afectaciones y repercusiones relacionadas entre ellas, que

Figura 1. Impactos de la globalización sobre la ciudadanía y la educación (elaboración propia).

| Impactos de la globalización | Cómo afecta a la ciudadanía | Repercusiones en educación para la ciudadanía |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Crisis de representatividad de la democracia. Estado y sociedad civil retroceden frente a los mercados. | <i>Desafección de la ciudadanía respecto del Estado y la política, incluyendo las instituciones de la sociedad civil.</i> | <i>Cuestionamiento de los sistemas educativos, considerados como “servicios”. Pérdida de referentes políticos y, por tanto, de modelos ciudadanos.</i> |
| 2. Creciente diversidad como fruto de las migraciones y cambios culturales. | <i>Ciudadanía multicultural, actitudes de rechazo a la inmigración, xenofobia, nuevas subcategorías de ciudadanos y ciudadanas.</i> | <i>Dificultades para trabajar en la diversidad. Contradicciones entre el sentido “igualador” de la educación y la tendencia a la “homogeneización” cultural.</i> |
| 3. Influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información. | <i>Exceso de información y complejidad condicionan y dificultan la comprensión de la realidad.</i> | <i>Compartimentación del conocimiento incompatible con la interdependencia y la complejidad. Pérdida de influencia como espacio de socialización frente a los medios de comunicación.</i> |
| 4. Crisis ambiental: consumo de recursos insostenibles e impactos ambientales como el calentamiento global. | <i>Lo privado se convierte en un ámbito político, de responsabilidad: sentido político del consumo.</i> | <i>Educación y sociedad incapaces de corregir la deriva de los ciudadanos/as como consumidores/as.</i> |
| 5. Ética individualista: tener más que ser (...). | <i>Ruptura de las solidaridades tradicionales y modelos sociales contradictorios.</i> | <i>Individualismo y pérdida de solidaridad chocan con valores asociados a la ciudadanía. No solo la escuela, sino otros espacios de construcción de ciudadanía, como la sociedad civil, se desmoronan.</i> |
| 6. Pérdida de territorialidad de los espacios de pertenencia. | <i>La gente no se identifica con la “polis” y surgen nuevas identidades y espacios de pertenencia, como las comunidades virtuales (...).</i> | <i>Redefinición del contexto educativo y del espacio público y privado. Confusión entre lo local y lo global. Pérdida de significatividad.</i> |
| 7. Crecimiento de la pobreza y la desigualdad, tanto en el Sur como en el Norte. | <i>Sin la disposición de unas mínimas condiciones materiales no se puede desarrollar la ciudadanía.</i> | <i>Sin equidad no es posible garantizar ni el éxito ni el carácter inclusivo de la educación</i> |
| 8. Feminización de la pobreza. | <i>Las mujeres empeoran sus condiciones de vida tanto en el Sur como en el Norte y retroceden en términos de poder.</i> | <i>Retroceso de la coeducación. Igualdad de género ocupa un lugar secundario en la educación para la ciudadanía.</i> |

no se trata de impactos aislados, ya que justamente una de las características de la globalización es la creciente interconexión e interdependencia entre los hechos y fenómenos sociales. Estos impactos hacen visibles las contradicciones y los límites de ese modelo hegemónico de ciudadanía que responde a unos determinados intereses y relaciones de poder, y hacen más evidente la distancia entre el concepto de ciudadanía defendido desde los ámbitos sociales y educativos y la práctica política, económica, cultural (...).

El primero de los impactos que planteamos es el de la crisis de la democracia, que se manifiesta como una crisis de representatividad. La

globalización de la toma de decisiones políticas y económicas, la cesión de soberanía de los Estados a instancias superiores, como la Unión Europea en nuestro caso, o incluso a instancias financieras multilaterales poco o nada democráticas ni a base de su naturaleza ni a su funcionamiento, abre un bucle en el que las ciudadanas y ciudadanos no se sienten representados por los políticos que eligen. No se trata solo de una crisis de representatividad institucional o política, sino que afecta también a parte de la sociedad civil, sobre todo a los movimientos sociales tradicionales, como los sindicatos, o las asociaciones de vecinos, que se traduce en declive de la participación, desconfianza ciudadana

y “desinterés de cada vez más individuos, ante el alejamiento de la política de los problemas que les afectan cotidianamente” (Gimeno, 2001:151).

Un alejamiento entre ciudadanía y política que incluso ha desembocado en los últimos años en protestas y movimientos alternativos, como el señalado “15-M” en España, que parte de la reivindicación de una democracia “real”, en el sentido de que la ciudadanía sea tomada en cuenta, y donde la educación no es ajena: no lo es primero, porque como señalábamos anteriormente, la imagen de una democracia “con camisa de fuerza” (Fernández-Liria, 2007:226) nos obliga a replantear el papel de la educación, que no puede alienarse a seguir reproduciendo los mismos esquemas, porque toda crisis democrática es también una crisis de la educación o como señala Alejandro Cussánovich (2006), toda crisis educativa es una crisis de lo político. Cuando hablamos de los problemas de la educación hoy, estamos hablando de los problemas de la democracia. La escuela tampoco puede ser ajena a las críticas, a las insuficiencias democráticas del sistema político y económico, porque en lo que a funcionamiento democrático de aulas, centros y dinámicas educativas en general, hay todavía demasiados claroscuros.

Una segunda cuestión que no han sabido gestionar ni las sociedades occidentales ni los sistemas escolares es la multiculturalidad. La diversidad, aunque ya estaba presente en nuestras sociedades (y para botón de muestra, baste la pluralidad cultural y lingüística del Estado español), se ha convertido no solo en una realidad sino en un fenómeno mucho más visible con la inmigración, percibida en demasiadas ocasiones como un problema. Las personas inmigradas, en nuestras calles y nuestras aulas, lejos de ser vistas como una riqueza cultural y una oportunidad de aprendizaje, han sido objeto de toda clase de estereotipos y rechazos, en una Europa que ha pasado del discurso acerca de una ciudadanía cosmopolita e inclusiva, favorecedora de una identidad europea que acompañara el proyecto de la Unión de Estados, a un retroceso en términos de esa idea de ciudadanía, con una vuelta a modelos de ciudadanía cerrados y excluyentes, basados en las identidades nacionales, en paralelo al ascenso de la extrema derecha en la mayoría de los países (Innerarity y Acha, 2010).

En el campo educativo, los paradigmas educativos dominantes, desde la asimilación al multiculturalismo, no han sido capaces de generar

frente a esa nueva diversidad dinámicas inclusivas e interculturales, de romper la tendencia a la estratificación ciudadana, en este caso, en función del origen o la identidad cultural. Es por esta razón que Bello (2009:63) menciona que “mientras el multiculturalismo es una respuesta al ‘problema de los migrantes’ (...), la interculturalidad asume la diversidad que genera la migración como un hecho valorable, que contribuye al enriquecimiento social y cultural de una nación que debe estar sujeto al cumplimiento de derechos”.

Otra cuestión a tener en cuenta es lo que Edgar Morin (2001:25) llama la “ceguera del conocimiento”, en referencia a las dificultades de comprensión de la complejidad que caracteriza nuestro entorno. De forma paradójica, una de las cuestiones que se nos pueden presentar como positivas de la globalización es la llamada “sociedad de la información” o “sociedad-red” en términos de Castells: nunca tuvimos acceso a tanta información y de formas tan diversas. Además de periódicos, radio o televisión, existen internet y las redes sociales, entre otros. Eso sí: cada vez más concentrados en manos de unos pocos. Un enorme potencial informativo que no se corresponde con la lógica causa-efecto que a simple vista nos puede venir a la mente: en este caso, más información no necesariamente implica más conocimiento, ni tampoco más comprensión. Al contrario, puede significar más “ruido” que nos aleje del objetivo inherente a cualquier proyecto educativo como es la comprensión. Sobre todo si tenemos en cuenta que la influencia de los medios como espacio de socialización omnipresente, de formación de nuestra visión del mundo pero también de nuestra construcción como ciudadanos, es mucho mayor que el de la propia escuela u otros espacios.

Por lo demás, los problemas ambientales no solo tienen que ver con grandes catástrofes como un vertido de gasóleo en el golfo de México o un accidente en una central nuclear. Tienen que ver, como señala Dobson, con nuestro consumo: nuestro rol como ciudadanos, decíamos antes, se está reduciendo al de consumidores. Lo que hace falta es dar sentido político al consumo, que en un mundo globalizado es un acto político en tanto que tiene consecuencias incluso al otro lado de la *polis* global; con lo que sostenemos que ni “el consumo es algo ajeno a la ciudadanía”, ni “la ciudadanía ha muerto a manos del consumo” (Alonso, 2005:108). No obstante, la ciudadanía y su aprendizaje no solo no tiene en cuenta esto, que en el mejor de los

casos se enmarca en proyectos de centro, proyectos específicos de educación ambiental o campañas de sensibilización. Además, se enfrenta a la dificultad que buena parte de nuestro quehacer ciudadano desde una óptica ambiental se desarrolla en el ámbito privado e incluso doméstico, no en el espacio público de la *polis* (Dobson, 2001:185). Se trata por tanto de promover una especie de gestión privada de los riesgos, generando conciencia –y responsabilidad– en un individuo que por medio de un consumo más responsable podría contrarrestar –mínimamente– los efectos no deseados de un modelo de producción cada vez más imposible de detener.

Pero si hay un elemento que sustenta el modelo hegemónico de ciudadanía y, en parte, la globalización como proyecto neoliberal en su conjunto, es el individualismo como motor de una civilización en la que como nos recordaba ya Eric Fromm a mediados de la década del setenta en un intento de caracterizar la sociedad postmoderna, ha triunfado el tener por encima del ser: “La alternativa entre tener que se opone a ser, no atrae al sentido común. Parece que tener es una función normal de la vida: para vivir, debemos tener cosas. Además, debemos tenerlas para gozarlas. En una cultura cuya meta suprema es tener (cada vez más), y en la que se puede decir de alguien que ‘vale un millón de dólares’, ¿cómo puede haber una alternativa entre tener y ser? Al contrario, parece que la misma esencia de ser consiste en tener; y si el individuo no tiene nada, no es nadie” (Fromm, 1978). Si tenemos en cuenta que la preocupación de Fromm coincide en el tiempo con los primeros informes respecto de los límites del crecimiento económico, como el llamado “Informe Meadows”, y después de décadas de explotación de los recursos naturales del planeta y nuevos problemas ambientales por causa de la actividad humana, como el cambio climático, convendremos en que no solo no hemos sido capaces de corregir en lo más mínimo nuestro modo de vida, sino que además hemos aprendido a mercantilizarlo todo y a quererlo “todo y ya”, tal y como nos insisten algunos *spots* publicitarios.

Y el efecto más nocivo de ese individualismo es la pérdida de las llamadas solidaridades tradicionales: la solidaridad familiar en sentido amplio, la solidaridad en el seno de una comunidad, o en el centro de trabajo. El liderazgo comunitario y los modelos sociales basados en el saber y el diálogo son sustituidos por modelos sociales basados en el “triunfo” rápido y el beneficio propio, chocando de

forma clara con los modelos ciudadanos que todavía la escuela intenta defender a contracorriente. En esta situación de individualismo narcisista y posesivo se establece “la autarquía de un yo que se pretende soberano, dueño y señor del mundo de los objetos que le rodea, incluidos los otros reducidos ontológicamente a objetos bajo su (*mi*) dominio” (Pérez Tapias, 2006:199).

La *polis* se fragmenta en unos casos, y se globaliza en otros. La movilidad geográfica aumenta para todos y todas, sobre todo para aquellos que se ven forzados a migrar para mejorar sus condiciones de vida. Cada ciudad tiene su “norte” y su “sur” más allá de su sentido geográfico, así como sus “no lugares”, espacios que no pueden definirse ni como espacios de identidad, ni como relacionales, ni como históricos (Augé, 2000). “Espacios intercambiables, protegidos, desidentificados, anonimizados, pero tremendamente confortables” (Alonso, 2005:97), como uno de esos centros comerciales a los que ahora preferimos ir a pasear, en detrimento del espacio público, del espacio común, de lo colectivo.

Se pierden los lugares de referencia, los espacios humanos, el barrio, el pueblo o la ciudad son, en muchos casos, lugares a donde llegamos a dormir, no donde desarrollamos nuestras vidas, porque “si es difícil crear lugares, ello se debe a que es aún más difícil definir vínculos” (Augé, 1995:160). Esto afecta nuestra(s) identidad(es), la construcción de nuestra(s) identidad(es), y con ella también a todo lo que tiene que ver con la educación y sus maneras de llevarla a cabo. La escuela, incluso desde la voluntad de conexión con su contexto geográfico, no puede garantizar la significatividad de su proyecto educativo. Expresado en otras palabras, existen dificultades de identificación con lo que se pretende que se aprenda. Finalmente, la necesaria conexión entre lo local y lo global dista mucho de formar parte de la construcción del conocimiento ni de las prácticas educativas mayoritarias.

No podemos menospreciar tampoco el crecimiento de la pobreza en los últimos años, que alcanza a la mitad de los 7.000 millones de habitantes del planeta, fruto de un modelo de desarrollo global que también está generando grandes espacios de exclusión e inequidad no solo en los países empobrecidos, sino cada vez más en el Norte, y en Europa. Peña (2003, p. 101) nos recuerda que para que pueda desarrollarse una buena ciudadanía hay una condición previa de la virtud cívica: un cierto

grado de igualdad material: “solo sobre la base del disfrute real de las condiciones materiales de una vida digna puede darse el sentimiento de pertenencia que hace posible la disposición a participar en las tareas colectivas”. Dicho de otra manera: sin equidad no hay ciudadanía. Y en una sociedad moderna y democrática, quien no es educado es excluido (Gimeno, 2001:158). El papel inclusivo que ha tenido la educación obligatoria en las democracias occidentales, como avance material hacia la equidad, está más cuestionado que nunca: primero, por el actual cuestionamiento de la educación pública frente a los “mercados”, y pero también por el llamado “fracaso escolar” que pone al descubierto que el cumplimiento de los objetivos educativos de construcción de ciudadanos que perseguía la educación obligatoria está más cuestionado que nunca. Esto, sin contar con las altas tasas de abandono escolar en nuestro país.

El último de los impactos, en relación directa con algunos de los anteriores, es el que relaciona ciudadanía y género (Agra, 2007). El vínculo entre ciudadanía y masculinidad se ha reforzado con el proceso de globalización, y se hace visible tanto en los rostros de quienes toman las grandes decisiones (que siguen siendo en su inmensa mayoría hombres) como en la feminización de la pobreza a escala planetaria, con mujeres que están sosteniendo en solitario a comunidades enteras en el Sur, a mujeres inmigrantes que cuidan a nuestros mayores y niños en el Norte a miles de kilómetros de su propia familia y dando lugar a nuevas formas de relación familiar transnacionales. También en el contexto europeo son las mujeres quienes soportan la carga que supone el desmantelamiento del Estado del bienestar en forma de cuidado de las personas dependientes añadido a su carga laboral. La igualdad de género y los conflictos de poder entre sexos, la discriminación que todavía sufren hoy las mujeres independientemente del contexto en el que viven, frente a los hombres, ocupa hoy un lugar secundario tanto en los debates relativos a la ciudadanía como en la educación para la ciudadanía, como si la equidad de género fuese ya una realidad conquistada. Un indicador del retroceso en esta materia en nuestro propio entorno es la vuelta en los últimos tiempos a la educación diferenciada, a la segregación escolar entre niños y niñas, que gana adeptos en la opinión pública en paralelo a modelos de “excelencia educativa” basados en la selección y los itinerarios diferenciados que

chocan con la inclusividad asociada a los modelos compensatorios.

Unos impactos que revelan enormes contradicciones entre lo que es y lo que debería ser la ciudadanía: es la pugna entre lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 2005:45ss). Entre aquello que está asumido como práctica social dominante y aquello que está por venir, y que tiene como punto de partida también prácticas sociales, minoritarias e invisibilizadas. Pistas por dónde empezar a revisar la ciudadanía y su aprendizaje, en la búsqueda de otra educación para otra ciudadanía.

Aprender del sur, descolonizar la educación, construir una nueva ciudadanía

Siguiendo con la búsqueda de pistas que nos permitan superar esta situación y resolver contradicciones, hace unos años, un nuevo paradigma educativo emergente se hizo notar desde el Sur, y particularmente desde América Latina en el marco de los Foros Sociales Mundiales: la pedagogía de la tierra o ecopedagogía. Se trata de una propuesta iniciada a raíz de la Cumbre de Río de 1992 pertinente a Medio Ambiente y la Carta de la Tierra aprobada por los países empobrecidos en la Cumbre de los Pueblos celebrada en paralelo al encuentro oficial. La ecopedagogía es un movimiento que bebe a la vez de diferentes tendencias de la pedagogía crítica y la educación popular impulsada por Paulo Freire, y que parte de la situación de emergencia ecológica y social para plantear una propuesta de cambio basada en la educación.

Mientras Europa en estos años ha visto cómo el llamado “Estado del Bienestar” por el que un día el viejo continente fue referencia mundial, iba desmantelándose y la educación era convertida en una “mercancía” o, en el mejor de los casos, en un “servicio”, América Latina ha recogido los frutos de décadas de procesos de recomposición social y política tras años de dictaduras, y nuevas políticas públicas, también educativas, impulsadas desde nuevas realidades nacionales e institucionales. Unas realidades que no han sido ajenas a los movimientos populares, como bien recoge Moacir Gadotti (2006) en su reflexión atinente al papel de la pedagogía crítica de Paulo Freire en el proceso de democratización de Brasil, que podríamos hacer extensiva al conjunto del continente latinoamericano y el Caribe, que es a la vez una invitación a aprovechar la vigencia del sabio maestro.

La crítica a lo que Freire llamaba “educación bancaria”, centrada en la memorización de contenidos ajenos en demasiadas ocasiones a las vidas de los educandos, y desde una concepción vertical entre el educador y los alumnos, es del todo pertinente si nos fijamos en el reciente dismantelamiento en España de la educación para la ciudadanía (en tanto que materia del currículo) como materia y el cuestionamiento en general del carácter inclusivo del sistema escolar por medio de las últimas reformas legislativas. Y adquiere tintes paradójicos con la aún más reciente implantación de la “educación financiera”, impartida por profesionales del mundo económico, copartícipes de alguna manera de la burbuja financiera y gestores de la crisis.

La influencia y vigencia de Paulo Freire se extiende a buena parte de la pedagogía crítica “viva”, desde Peter McLaren a Henri Giroux pasando por Michael Apple, incluyendo otras formas de expresión herederas de su pedagogía, como el teatro del oprimido de Augusto Boal. Más allá del impacto cuantitativo y cualitativo de la alfabetización de las masas populares en América Latina, la pedagogía de Paulo Freire nos recuerda la indivisibilidad de las dimensiones política, ética, histórica, estética y epistemológica de la vida, que confluyen en la educación.

En sus últimos años, uno de los aportes del maestro fue la llamada ecopedagogía, planteada por Freire desde las necesidades del planeta ligadas a las necesidades más fundamentales de los seres humanos, traídas al debate por la ecología (Gadotti, op. Cit.), y expresada desde el amor a la Tierra, los animales, las plantas. Una mirada que requiere de una ética y unos valores radicalmente diferentes a los de la lógica capitalista que considera nuestro medio ambiente solo como un medio para hacer dinero, de la misma manera que se sustituyen “felicidades gratuitas (necesidades humanas) por felicidades vendidas o compradas que son, por encima de todo, necesidades del capital, y, muchas veces, no son necesidades humanas, son necesidades impuestas a los seres humanos con fines lucrativos”. Y una mirada que necesita también descolonizar el pensamiento occidental, de base positivista, que nos separa de la tierra, coincidiendo con la crítica de Marcuse (Magalhaes, 2005:60-62) en el sentido de que el privilegio de la razón en detrimento de la creación, la imaginación, la intuición y el placer acabó negando las posibilidades de liberación.

La ecopedagogía pretende no solo reencontrarnos con nuestro entorno, sino dar sentido “a las prácticas de la vida cotidiana”, como afirma Francisco Gutiérrez (2001), otro de los precursores de la pedagogía de la tierra y colega de Paulo Freire, junto con Moacir Gadotti. Para ello, la educación debe contener un importante componente experiencial, ligado tanto al contexto como a las vivencias de los educandos. La ecopedagogía toma cuerpo a partir de dos textos, la *Carta da Ecopedagogia* (1999) y sobre todo la Carta de la Tierra, que sirve de recurso para el movimiento y el desarrollo de acciones educativas recogidas por la iniciativa de la Carta de la Tierra de la UNESCO¹.

Ambos textos suscriben el paradigma emergente de la sostenibilidad (o sustentabilidad, en su acepción latinoamericana), sin negar que como cuando nos referimos a la ciudadanía, estamos frente a otra categoría histórica y cultural y, por tanto, sujeta a diferentes significados en función de las relaciones de poder². Para la ecopedagogía, la sostenibilidad es una propuesta ética y holística: “Sostenibilidad es toda acción destinada a mantener las condiciones energéticas, informacionales, físico-químicas que hacen sostenibles a todos los seres, especialmente a la Tierra viva, a la comunidad de vida y a la vida humana, buscando su continuidad, y atender también las necesidades de la generación presente y de las generaciones futuras, de tal forma que el capital natural se mantenga y se enriquezca su capacidad de regeneración, reproducción y ecoevolución” (Boff, 2012).

Y nos introduce también a otros conceptos como la “mediación pedagógica”, que sugiere que el acto educativo es un proceso de mediación de los sujetos con la realidad, o la ciudadanía ambiental, que plantea nuevas formas de ser y estar en el mundo, en armonía con otros seres y con nuestro entorno.

Por último, la ecopedagogía plantea una ciudadanía planetaria que converge con el pensamiento complejo de Edgar Morin, quien desde sus primeras investigaciones insiste en que la ciencia no puede ser explicada al margen de la manera en que el conocimiento (humano) es construido. Morin plantea abordar la comprensión de la realidad de forma multidisciplinar y multirreferenciada, superando el reduccionismo y la compartimentación del conocimiento tan presente en nuestra sociedad y en nuestras aulas.

Para hacerlo, pone a nuestro alcance el paradigma de la complejidad y todo un universo de principios

y conceptos: la dialógica, los bucles, el holograma, la antropolítica, la identidad terrenal, la condición humana, la ceguera del conocimiento, la autoética, la ecología de la acción... que nos sugieren una hoja de ruta mediante la cual desaprender lo que ya sabemos para comprender aquello que tenemos delante y enfrentar las incertidumbres.

Morin nos recuerda cómo de manera sistemática ignoramos el carácter complejo de la actual crisis planetaria, lo que pone en evidencia que la policrisis (tal y como la define el autor) es también una crisis del conocimiento. Frente a la actual deriva de la humanidad, nos plantea la necesidad de una “política de humanidad” y de una “política de civilización”, facilitadoras de una necesaria metamorfosis que corrija el rumbo del actual proceso de desintegración social y ecológica en el que nos encontramos inmersos. Y nos advierte que a diferencia de las medidas que están tomando los gobernantes en estos días en nombre de una mal llamada “austeridad”, las condiciones para el pensamiento y la acción compleja no deben quedar supeditados a la economía, ni indiferentes frente al devenir de la sociedad y del mundo, y por eso se nos invita a pensar de manera permanente y simultánea desde el punto de vista planetario, teniendo siempre en cuenta las dimensiones global y local de nuestro quehacer cotidiano.

Acometer reformas “en la sociedad y en la vida” no será posible según Morin (Morin, 2011) sin otros valores diferentes a los hegemónicos, sin una ética ecológica que recupere nuestra condición de ciudadanos y ciudadanas (además de consumidores) y persiga la “buena vida”, entendida esta como un vivir bien con menos, restaurando nuestra autonomía y el sentido comunitario. Una “buena vida” que la panacea del sistema capitalista, el bienestar material, y el tener frente al ser, no solo no ha sido capaz de procurarnos, sino que dista mucho de una sociedad, la nuestra, que Morin retrata como enferma de frustraciones y ausente de referentes éticos.

En todas estas propuestas, desde Freire a Morin pasando por la ecopedagogía, alimentadas por miles de experiencias educativas en el Sur y el Norte, y en la educación formal y no formal, podemos identificar, no obstante, tendencias y elementos que pueden darnos pistas de cara a la elaboración de una propuesta educativa integral para el aprendizaje de una nueva ciudadanía capaz de afrontar la globalización y sus efectos:

a. Una nueva alfabetización social y política

En primer lugar, si asumimos que la globalización y sus impactos han modificado no solo la realidad concreta, sino nuestra manera de percibirla, es obvio que necesitamos plantear la manera en que nos aproximamos al conocimiento de esa realidad, que no es otra que la de un entorno en la que lo local y lo global muchas veces se confunden. Hay que plantear una nueva mirada a la realidad con el carácter de holograma, como propone Edgar Morin en *Tierra Patria*, una mirada que nos permita aprehender las diferentes dimensiones y conexiones que implica que “Para bien o para mal, cada uno de nosotros, rico o pobre, lleva en sí, sin saberlo, el planeta entero. La mundialización es a la vez evidente, subconsciente y omnipresente” (Morin 2004: 32-34).

Como la que construyó Paulo Freire con su “método” en el Brasil de los desposeídos y en tantos otros lugares por descolonizar, hoy necesitamos una nueva alfabetización social y política, que pasa por revisar la manera en que la educación se articula en relación con un contexto complejo y diverso, y facilita su comprensión y la creación de nuevos sentidos de pertenencia. Si no somos conscientes de la realidad en la que vivimos, difícilmente sabremos u optaremos por cambiarla. Necesitamos aprender a vivir en un “mundo sin alrededores” (Innerarity, 2008:51).

Al mismo tiempo, esa nueva alfabetización social y política debe ser capaz de conectar los diferentes espacios de interacción social en los que vivimos y también aprendemos la ciudadanía, buscar acciones que conecten la actividad educativa en la escuela con la familia, la comunidad y su vida social... Una conexión de espacios pero también de conocimientos necesariamente interrelacionados e interdependientes en un mundo globalizado y complejo, en el que enfoques como la ecopedagogía (Gutiérrez y Prado, 2001) pueden ayudarnos a impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana. O a recuperarlo.

Experiencias como las comunidades de aprendizaje –modelos integrales de escuelas abiertas a la comunidad basadas en un funcionamiento cooperativo y democrático–; actividades que lleven lo que pasa “fuera” del centro a la escuela –como tantos talleres y actividades de organizaciones no gubernamentales–; o actividades externas de conocimiento del entorno vinculadas al currículo –que aportan significatividad al aprendizaje– pueden darnos pistas de esa nueva y necesaria alfabetización. Por supuesto junto con la incorporación de nuevos lenguajes y medios de

aprendizaje y comunicación, que además de mediar en nuestra percepción de la realidad, pueden convertirse también en herramientas al servicio de esa otra educación que buscamos.

b. Ética y valores para afrontar las contradicciones y la incertidumbre

Los valores juegan un papel crucial en la construcción del rol ciudadano, y el materialismo y el individualismo intrínsecos a la ética capitalista son valores dominantes. Se trata de promover valores contrahegemónicos asociados a una nueva ciudadanía, inclusiva y participativa, como la solidaridad, la equidad o la inclusión, y que exigen “predicar con el ejemplo”, o como nos recordaba Paulo Freire: enseñar exige la corporificación de las palabras con el ejemplo (1997:35). Unos valores que además de ser coherentes con la práctica, han de tener continuidad entre espacios de aprendizaje, porque la vida tampoco puede ser organizada en compartimentos “estanco”.

Valores que en conjunto conforman el cuerpo de una ética del género humano que nos reconcilie con nosotros mismos, con el conjunto de la sociedad y con la especie, una ética planetaria (Morin, 1999: 54ss.). La educación ambiental –al menos desde una concepción holística como la planteada por Novo (2008)–, la educación para el desarrollo o incluso los programas de convivencia y mediación escolar presentes hoy en muchos centros educativos son propuestas potencialmente portadoras de esos valores asociados a propuestas prácticas de intervención, que pueden reforzar dos elementos fundamentales bien presentes en el desempeño ciudadano de nuestros personajes: conciencia del propio poder y capacidad; y responsabilidad personal y social como valor. Dos elementos, por otra parte, asociados al siguiente bloque de propuestas: su practicidad.

c. Diálogo, democracia y practicidad

La reflexión sostenida hasta este punto nos obliga a tener en cuenta que no se puede aprender la ciudadanía sin ejercerla, ya que su ejercicio constituye uno de los pilares de nuestra formación como sujetos políticos, y la adquisición de una capacidad de acción (o *agency*, como la define Schugurensky (2005)), que se aprende mediante la participación. Una participación que implica toma de conciencia respecto de nuestro rol y

nuestro posicionamiento en relación con el proceso de aprendizaje en tanto que proceso o ciclo de cambio en sí mismo, para elegir y tomar parte en las decisiones que nos afectan.

Y que como hemos señalado, obliga a la revisión también de las prácticas educativas y los roles docentes y ciudadanos, que han de orientarse a facilitar la participación y el diálogo entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo, en el proceso de aprendizaje. Es algo que tiene mucho que ver con el papel fundamental de la sociedad civil y los movimientos sociales que además de contrapeso al Estado y al mercado, constituyen una verdadera escuela de ciudadanía, en la que aprendemos a participar y además a facilitar la participación de otros, siendo conscientes de las dificultades, contradicciones y retos a los que nos enfrentamos.

Cuando frente a la crisis de representatividad se apela a “los políticos” como culpables de buena parte de los males que aquejan a la sociedad, tal y como sostiene buena parte de la opinión pública, la escuela y quienes nos dedicamos a la educación también deberíamos sentirnos interpelados: está en nuestras manos intentar llevar adelante una educación democrática, sabiendo que el diálogo requiere esfuerzo, pero que la simple transmisión bancaria de conocimiento nos deshumaniza.

Conclusiones

Afrontar la crisis de la educación sin tener en cuenta la crisis social, política y económica es imposible. Para ello es necesario identificar los impactos que el proceso de globalización hegemónico por el proyecto neoliberal produce en la sociedad y la educación. Cada uno de esos impactos vistos anteriormente (la crisis de representatividad, la compartimentación del conocimiento, la incompreensión de la diversidad, el predominio de la ética individualista, etc genera contradicciones que se trasladan también a la manera en que percibimos y asumimos la realidad que nos rodea.

Estas contradicciones pueden generar incertidumbre y ausencia de sentido sobre nuestro propio devenir y el del conjunto de la sociedad, pero también podemos practicar la ecología de la acción como nos propone Edgar Morin, y en lugar de limitarnos a asumir un rol pasivo frente al desconcierto, aprovechar esas contradicciones como oportunidades para cambiar esa realidad que no nos

gusta, posicionándonos y eligiendo otro camino distinto que nos permita construir otra educación y otra ciudadanía, inclusiva, abierta y con sentido.

En las experiencias de los movimientos emancipatorios de las últimas décadas, especialmente en en Sur y en América Latina, en la ecopedagogía y en otras pedagogías críticas, podemos hallar también las pistas de esa otra educación posible, presente

muchas veces también en prácticas que están ahí, en una experiencia de desarrollo comunitario, en unos talleres de educación informal, o en una escuela de aprendizaje: sólo hay que identificarlas, reconocerlas y apropiarnos de ellas, y apropiarnos así del mundo mejor que todas y todos merecemos y que ya está siendo, como nos recordaría el entrañable Paulo Freire.

Referencias Citadas

- AAVV
1999. *Carta da Ecopedagogia. Em defesa de uma pedagogia da Terra*. Brasil: Instituto Paulo Freire. Disponible en: <http://ecopedagogia.blogspot.com.es/2007/10/carta-da-ecopedagogia.html>
- AAVV
2012 Carta de la Tierra. Unesco: Iniciativa de la Carta de la Tierra: www.earthcharterinaction.org.
- AGRA, M.X.
2007 "Ciudadanía, feminismo y globalización", en *Revista digital Ciudad de Mujeres*, disponible en <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos>
- Alonso, L. E.
2005 *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- Augé, M.
1995 *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Augé, M.
2000 *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bello, A.
2009 "Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicaciones para la educación", en L. E. López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes, Plural.
- Boff, L.
2012 "Sostenibilidad: intento de definición holística". Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=472>.
- Boff, L.
2012b "Sostenibilidad y educación". Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=487>.
- Castoriadis, C.
2005 *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán.
- Cussiánovich, A.
2006 *Ensayos sobre la infancia. Sujeto de Derechos y protagonista*. Lima: Ifejant (Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe).
- Dobson, A.
2001 "Ciudadanía ecológica: ¿una influencia desestabilizadora?", en *Revista Isegoría*, Nº 24.
- El Roto
2003 *El libro de los desórdenes*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Fernández-Liria, C.
2007 *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid: Akal.
- Freire, P.
1997 *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E.
1978 *¿Tener o ser?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadotti, M.
2006 "La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil: algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis", en *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno, J.
2001 *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, F.; Prado, C.
2001 *Ecopedagogia i ciutadania planetària*. Valencia: Denes.
- Innerarity, D.; Acha, B.
2010 "Los discursos sobre ciudadanía e inmigración en Europa: universalismo, extremismo y educación", en *Política y Sociedad*, Vol. 47, Nº 2.
- Kymlicka, W.
2003 *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Magalhaes, H.G.D.
2005 "Ecopedagogia e utopia", en *ETD- Educação Temática Digital* 7, 1, pp. 58-68. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-103649>
- Marshall, T.H.
1950 "Citizenship and social class", en *Inequality and Society* (2009). Nueva York: W.W. Norton & CO.
- Mclaren, P.
2003 *Life in Schools. An introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Morin, E.
2001 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E.
2004 *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E.
2011 *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Novo, M.
2008 *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.

Peña, J.

2003 “El retorno de la virtud cívica”, en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, suplemento N° 8 (pp. 81-105).

Pérez Tapias, J.A.

2006 “Derechos humanos y ciudadanía democrática: la responsabilidad moral por los derechos del otro”, en R. Herrera Guido (Coord.): *Hacia una nueva ética*. México: Siglo XXI, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Rubio Carracedo, J.

2003 “Educar ciudadanos: El planteamiento republicano-liberal de Rousseau”, en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, suplemento N° 8 (pp. 211-227).

Schugurensky, D.

2005 “Citizenship and Citizenship Education”. Toronto: Sitio web del Ontario Institute for Studies in Education (OISE), www.oise.utoronto.ca

Notas

¹ <http://www.unesco.org/es/education-for-sustainable-development/programme/ethical-principles/the-earth-charter/>

² ¿Cuántas veces no habremos visto utilizar el adjetivo “sostenible” para maquillar prácticas que poco o nada tienen que ver con mantener o preservar el medio ambiente?

